4P(072)
A 532

Библиотека

818

47666

Берегите книги!

Не перегибайте книгу во время чтения.
Не загибайте углов.
Не делайте надписей на книге.
Не смачивайте пальцев слюною,
перелистывая книгу.
Завертывайте книгу в бумагу.

49(072)
491.71(07)
А 53·2

А. Д. АЛФЕРОВЪ.

РОДНОЙ ЯЗЫКЪ

ВЪ СРЕДНЕЙ ШКОЛѢ.

(ОПЫТЪ МЕТОДИКИ).

СЪ ПРИЛОЖЕНІЕМЪ:

а) темъ для сочиненій и бесѣдъ, б) текстовъ ученическихъ сочиненій, в) краткаго списка книгъ.

ИЛЛЮСТРИРОВАНО.

ВТОРОЕ ИЗДАНІЕ

(исправленное).

47666
05
1983 г.
Областная Центр. Библиотека
Крым.-Нар. Университет. Ялта
4088
Областная библиотека
Читальня № 9
НКП г. Симферополь

Цѣна 1 р. 50 к.

1248
1.50

МОСКВА. — 1912.

Типографія Г. Лисснера и Д. Собко.
Москва, Воздвиженка, Крестовоздвиж. пер., д. 9.

ПРЕДИСЛОВІЕ.

(КЪ 1-МУ ИЗДАНІЮ).

Мы, преподаватели средней школы, въ дѣлѣ преподаванія — всѣ самоучки. Мы знаемъ и примѣняемъ на дѣлѣ то, что даетъ намъ случай.

Предлагаемая книга даетъ также нѣкоторые итоги работы самоучки. Мы рѣшаемся предложить общему вниманію и особенно вниманію сотоварищей по дѣлу то, на что наталкивали насъ случайныя условія нашей работы, случайное чтеніе. Намъ казалось, что, какъ ни велики бываютъ пробѣлы въ работѣ людей, не прошедшихъ предварительно систематической школы, подготовляющей ихъ къ избранной профессіи, все же сама жизнь какъ-то постепенно, своимъ теченіемъ накопляетъ въ вашихъ рукахъ нѣкоторый запасъ наблюденій и знаній, хотя и случайныхъ, но, быть можетъ, способныхъ предотвратить на пути другихъ, по крайней мѣрѣ, нѣкоторыя терніи и огорченія, сберечь ихъ силы болѣе производительной затратой труда, и притомъ какъ ихъ собственнаго, такъ и труда ихъ учениць и учениковъ, что какъ-будто даже и еще важнѣе.

Выходя изъ соображенія, что, прежде чѣмъ говорить о пріемахъ преподаванія, надо, по возможности, выяснить себѣ содержаніе предмета преподаванія и его мѣсто въ школѣ, въ которой работаешь, мы такъ и расположили содержаніе настоящей книги: первыя ея главы представляютъ посильный обзоръ нѣкоторыхъ общихъ вопросовъ, связанныхъ съ преподаваніемъ родного языка въ средней школѣ, а послѣдующія — уже нѣкоторыя техническія свѣдѣнія.

Мы надѣемся, что книга можетъ быть полезна не только преподающимъ, но и, какъ методическое пособіе, учащимся старшихъ классовъ тѣхъ среднихъ учебныхъ заведеній, гдѣ преподается методика русскаго языка.

Намъ хотѣлось бы предназначить свою книгу для тѣхъ, кто любитъ дѣтей и юношество, любитъ и можетъ наблюдать ихъ иногда молчаливую, иногда ищущую выраженія работу мысли и чувства, кто охотно вслушивается и вдумывается въ ихъ вопросы.

Особенно побуждало насъ выпустить эту книгу еще слѣдующее соображеніе: работа учителя нѣсколько напоминаетъ работу артиста: онъ дѣйствуетъ на живыхъ людей, съ которыми встрѣчается; съ ними у него образуется иногда крѣпкая, не минутная связь; но стоитъ ему умереть, и вся его работа исчезаетъ безслѣдно. А между тѣмъ это жаль: у каждаго изъ насъ собираются наблюденія, на нихъ могутъ опираться другіе и итти выше насъ: мало, вѣдь, собирать только для себя, только на свою короткую жизнь, на свою личную дѣятельность, хочется, чтобы изъ накопленныхъ волей-неволей свѣдѣній былъ какой-нибудь толкъ и для другихъ, толкъ и въ будущемъ.

Основатель секты на Сахалинѣ, бывшій каторжникъ, Тихонъ Бѣлоножкинъ разъ сказалъ одному собирателю народныхъ преданій: «Масло собираете? Понимаю... Масла вы въ лампаду набрали. Зажгите ее, чтобъ свѣтъ былъ людямъ. А то зачѣмъ и масло?»

Москва
26 ноября 1910 г.

ПРЕДИСЛОВІЕ.

(КО 2-МУ ИЗДАНІЮ).

Выпуская нашу книгу новымъ изданіемъ, считаемъ долгомъ принести глубокую благодарность періодическимъ изданіямъ, оказавшимъ ей вниманіе тщательно составленными отзывами (Вѣстникъ Воспитанія № 3, Русское Богатство № 3, Вѣстникъ Европы № 11, Современный Міръ № 10, Русскія Вѣдомости № 60 за 1911 годъ и Педагогическій Сборникъ, изд. при Главн. Упр. военн.-учебн. заведеній — февраль 1912 г.).

Соглашаясь съ сдѣланнымъ намъ указаніемъ о малой связи съ основнымъ содержаніемъ книги двухъ педагогическихъ приложеній къ ней, мы ихъ теперь опускаемъ. Раздѣляя замѣчаніе нѣкоторыхъ изъ отзывовъ о цѣлесо-

образности приложенія къ нашей книгѣ текстовъ ученическихъ сочиненій, мы сохраняемъ въ настоящемъ изданіи это приложеніе. Въ предлагаемомъ нынѣ изданіи внесены также нѣкоторыя исправленія въ текстъ книги, чтобъ сдѣлать ее болѣе пригоднымъ учебнымъ пособіемъ для учащихся въ старшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній. Составъ темъ для сочиненій и бесѣдъ нѣсколько пополненъ.

Неблагопріятный отзывъ о нашемъ трудѣ мы встрѣтили только въ книгѣ «Воспитательное чтеніе» (Сост. Ц. и В. Балталонъ — Москва 1911 г.), но на возраженія, сдѣланныя въ послѣднемъ отзывѣ мы отвѣчать затрудняемся, такъ какъ въ немъ обсужденіе нашихъ взглядовъ связано съ обсужденіемъ нашихъ личныхъ свойствъ; разногласія же наши остаются въ силѣ.

Цѣна книги, въ ея новомъ изданіи, съ 2 руб. 50 коп. понижена до 1 руб. 50 коп.

Москва
10 апрѣля 1912 г.

I.

МЕТОДИКА И ЕЯ ЗНАЧЕНІЕ.

Прежде чѣмъ говорить о частныхъ пріемахъ преподаванія русскаго языка и словесности въ средней школѣ, намъ кажется необходимымъ предпослать нѣсколько краткихъ общихъ замѣчаній о взглядахъ на методику, изъ которыхъ мы выходимъ, а также и о средней школѣ и ея задачахъ, которыя опредѣляютъ для насъ мѣсто, объемъ и содержаніе нашего предмета среди другихъ предметовъ средняго образованія. Такой предварительный обзоръ этихъ двухъ вопросовъ намъ кажется необходимымъ, съ одной стороны, потому что оба вопроса очень спорны, а съ другой, намъ кажется, что единственная возможность выйти изъ предѣловъ ремесленнаго отношенія къ преподаванію, это постоянно пытаться выяснять для себя основныя исходныя точки зрѣнія на самое дѣло, которымъ занимаешься.

Мы не принадлежимъ къ той группѣ людей, которые готовы вѣрить въ всесильное значеніе методическихъ пріемовъ, но мы далеки и отъ мысли отрицать относительное значеніе извѣстной системы въ средствахъ обученія, съ различными видами которыхъ преподавателю неизбѣжно и настоятельно необходимо познакомиться. Намъ кажется нужнымъ предварительно высказаться о нашемъ взглядѣ на методическое начало въ преподаваніи въ виду нерѣдкаго у насъ совершенно отрицательнаго къ нему отношенія.

Однимъ вопросъ о методикѣ кажется ничѣмъ не оправданной претензіей на что-то якобы научное, а въ сущности представляющее только одну изъ разновидностей ухищреній схоластики; другимъ всякая методика представляется системой людской дрессировки, мѣшающей естественному развитію личности и учителя и ученика; общество мало интересуется вопросами методики, какъ вопросами слишкомъ спеціальными, профессіональными и во всякомъ случаѣ скучными. Довольно распространено

мнѣніе, что нельзя выучить людей тому, какъ нужно учить: такое умѣнье дается самою природой учителю; въ однихъ это вложено, другимъ — не дано.

Правда, за послѣднее время интересъ къ методическимъ вопросамъ у насъ какъ-будто начинаетъ возрастать, но намъ еще очень далеко въ этомъ отношеніи до западной Европы и Америки, гдѣ вопросами преподаванія занимаются все болѣе расширяющіяся группы ученыхъ, гдѣ въ университетахъ уже не мало изслѣдователей въ области экспериментальной психологіи; педагогическая практика пытается пользоваться результатами этихъ изслѣдованій для выработки пріемовъ обращенія къ духовному міру другихъ людей и воздѣйствія на нихъ.

У насъ, въ Россіи, также есть каѳедры психологіи, есть нѣсколько работъ по экспериментальной психологіи. (О нихъ говорится ниже.) Но надо сказать, что это еще только первые шаги, и мы еще мало можемъ сказать своего въ этомъ вопросѣ. А между тѣмъ такое, сравнительно съ Западомъ, наше равнодушіе къ вопросамъ методическимъ едва ли основательно: въ сущности, отбрасывая подробности дѣла, эти вопросы и не такъ спеціальны: вопросы методики могутъ и, казалось бы, должны были бы быть интересны всѣмъ мыслящимъ людямъ: вопросъ о методикѣ — это вопросъ о наиболѣе цѣлесообразныхъ средствахъ передачи культуры. Каждый шагъ къ выясненію этого пути, какъ бы онъ ни былъ малъ, представляется намъ въ настоящее время насущно необходимымъ, и потому мы рѣшаемся предложить общему вниманію нѣкоторыя небольшія наблюденія, вынесенныя нами болѣе, чѣмъ за 25 лѣтъ работы въ средней школѣ.

Вопросы о способахъ передачи знанія сравнительно не такъ давно стали выдѣляться въ особую область изученія. Средніе вѣка, при господствовавшей тогда вѣрѣ въ спасительность лозы и въ то, что корень ученія непремѣнно долженъ быть горекъ, не дѣлали изъ методики какого-либо вопроса изученія. Тогдашнія школы просто мололи людей, и, кто оказывался достаточно проченъ, выходилъ изъ этой суровой школы закаленнымъ для жизненныхъ испытаній человѣкомъ, кто былъ слабѣе — погибалъ[1]). Въ вѣкъ гуманизма люди гораздо болѣе были заинтересованы вопросомъ о содержаніи новаго образованія, чѣмъ о средствахъ его передачи. Это былъ идейный споръ двухъ поколѣній, гдѣ увлеченные новымъ міросозерцаніемъ люди гораздо болѣе ду-

---

[1]) См. Н. В. Сперанскій. Очерки по исторіи народной школы въ Западной Европѣ. Москва. 1896 г.

мали о томъ, что нужно внѣдрить человѣка, чѣмъ о томъ, какъ нужно его учить.

Вторая половина XVII вѣка и XVIII вѣкъ могутъ быть названы временемъ, когда вопросы общепедагогическіе вмѣстѣ съ вопросами методическими начинаютъ особенно привлекать къ себѣ вниманіе общества, и, какъ всегда бываетъ въ случаяхъ новизны дѣла, въ это время переоцѣнивается возможность достиженія цѣлей: въ это время мечтаютъ о созданіи съ помощью новыхъ пріемовъ новыхъ людскихъ поколѣній, «новой породы людей». Мысли Коменскаго, Локка, филантроповъ и, наконецъ, Руссо ставитъ новыя задачи воспитанію. Особенно глубоко Руссо ставитъ передъ семьей и школой новый вопросъ о цѣнности личности воспитываемаго человѣка, о необходимости обезпечить ей свое собственное развитіе. Эта мысль была большимъ открытіемъ и на ряду съ другими сочиненіями Руссо очень взволновала мыслящихъ людей того времени. Но надо сказать, что, какъ ни цѣнна эта мысль, какъ ни горячо и увлекательно она была высказана, она все-таки давала еще раціоналистическое построеніе, — и, кромѣ того, при всемъ паѳосѣ автора, имъ еще не руководила реальная, истинная любовь къ ребенку и его судьбѣ. Это было все то же широкое, безпредѣльно широкое воодушевленіе судьбами человѣчества, при которомъ люди иногда «не умѣютъ утереть ни одной конкретной слезы». Настоящій шагъ впередъ въ педагогическомъ дѣлѣ, требующемъ много сердца и простыхъ, глубокихъ чувствъ, было суждено сдѣлать тому человѣку, который неподдѣльно, беззавѣтно и ужъ ни въ какомъ случаѣ не отвлеченно любилъ дѣтей. Это былъ Песталоцци, отдавшій всѣ свои силы на то, чтобы понять настоящія нужды дѣтей, на то, чтобы понять, какъ правдивѣе и лучше удовлетворять ихъ духовныя нужды. Эта была уже любовь не къ вопросу, а къ ребенку.

Когда XVIII вѣкъ говорилъ о необходимости дать возможность человѣку съ дѣтскихъ лѣтъ развиваться своимъ собственнымъ путемъ, это было еще отвлеченное построеніе — это была мысль опредѣлить условія развитія ребенка по образу и подобію взрослаго индивидуума, и хотя въ этой мысли есть и значительная доля правды, она далеко не исчерпываетъ вопроса объ условіяхъ развитія дѣтскаго духовнаго міра. Заслуга Песталоцци, ставящая его во главѣ современной педагогики, въ томъ и заключается, что любовь къ дѣтямъ привела его къ убѣжденію, что развитіе ребенка заслуживаетъ особаго изученія и имѣетъ свои особенности, на которыхъ должны строиться пріемы пере-

дачи нашей культуры вступающему въ жизнь человѣку. Съ этихъ поръ весь XIX вѣкъ начинаетъ заниматься уже не отвлеченно, а реально изученіемъ дѣтскаго развитія. Успѣхи экспериментальной психологіи, новой отрасли знанія, возникающей въ это время, хотя еще не даютъ въ руки педагога рѣшительныхъ руководящихъ данныхъ для построенія дѣла воспитанія и обученія, но по нѣкоторымъ частнымъ вопросамъ, соединяясь съ общими наблюденіями воспитателей надъ жизнью дѣтей, значительно содѣйствуютъ успѣху педагогической дѣятельности.

У насъ вопросы воспитанія и обученія оживляются въ реальной своей постановкѣ въ 60-е годы, годы большихъ надеждъ и подъема общественнаго настроенія. Это время въ педагогической мысли отмѣчено именами гр. Толстого, Пирогова, барона Корфа и въ особенности Ушинскаго и ряда другихъ дѣятелей школы. Во вторую половину вѣка у насъ начинаютъ издаваться спеціальные педагогическіе журналы, изучающіе положеніе школьныхъ вопросовъ. На ихъ страницахъ разбросано не мало монографій, среди которыхъ есть, правда, уже основанныя на изученіи частныхъ вопросовъ дѣла, но большинство пока, надо признаться, является результатомъ только собственнаго практическаго опыта или рефератами иностранныхъ работъ. Но, несмотря на эти явленія, вопросы методики, какъ предмета изученія, все еще остаются передъ нами очень сомнительными, и у насъ смотрятъ на нихъ опасливо.

Въ виду важности этого вопроса для страны, въ которой дѣло передачи и усвоенія культуры оставляетъ желать такъ многаго, намъ кажется, у насъ, въ Россіи, вопросы методики заслуживаютъ особаго вниманія.

Обычно у насъ говорятъ, что методика не имѣетъ основанія претендовать на какую-либо научность, что наши учителя — самоучки, что въ ихъ воззрѣніяхъ самое большое, что встрѣчаются счастливые домыслы, да и тѣ слишкомъ индивидуальны, чтобы можно было разсчитывать на распространенное ихъ примѣненіе; указываютъ, что методики приводятъ къ ремесленности въ дѣлѣ обученія и т. п. Попытаемся отдать себѣ отчетъ въ степени справедливости этихъ замѣчаній.

Если мы будемъ говорить о средней школѣ, то надо отдать справедливость, мы, учителя средней школы, всѣ или, по крайней мѣрѣ, подавляющее большинство изъ насъ — самоучки въ дѣлѣ преподаванія; намъ негдѣ учиться этому дѣлу: въ Россіи почти нѣтъ учрежденій, которыя давали бы научную педагогическую подготовку для учащихъ въ средней школѣ; въ Россіи

еще почти нѣтъ людей, которые могли бы преподавать въ подобныхъ учрежденіяхъ. При университетахъ и высшихъ женскихъ курсахъ нѣтъ каѳедръ по преподаванію въ средней школѣ. Существующіе учительскіе институты готовятъ къ преподаванію лишь въ народной школѣ. Педагогическія учрежденія, подготавливающія къ преподаванію въ средней школѣ, всѣ наперечетъ; нѣкоторыя изъ нихъ существуютъ очень недавно, и объ ихъ дѣятельности еще преждевременно судить. Назовемъ Педагогическій институтъ, Педагогическую академію, Педагогическіе курсы для воспитателей военныхъ учебныхъ заведеній — въ Петербургѣ, Педагогическіе курсы при Обществѣ воспитательницъ и учительницъ въ Москвѣ, Педагогическій институтъ имени Шелапутина, Педагогическіе курсы при учебныхъ округахъ, нѣсколько частныхъ курсовъ въ разныхъ городахъ Россіи. И учителю средней школы въ Россіи все еще приходится самому отыскивать въ своемъ дѣлѣ много такого, что онъ долженъ бы былъ собственно уже знать предварительно, приступая къ своей работѣ.

Указаніе на то, что учительскіе институты, въ которыхъ преподаются различныя методики, плодятъ узкихъ ремесленниковъ въ преподаваніи, хотя въ общемъ и справедливое, еще не есть возраженіе противъ знанія пріемовъ преподаванія, во-первыхъ, потому что въ каждомъ какомъ угодно дѣлѣ есть сторона ремесла, техническая сторона, очень почтенная, которую нужно знать каждому работнику; во-вторыхъ, потому что узость въ преподаваніи людей, вышедшихъ изъ учительскихъ семинарій, проистекаетъ не изъ существа усвоенныхъ ими методикъ, а изъ недостаточности знанія дѣйствительныхъ основъ методики и недостаточности общаго образованія, получаемаго ими въ этихъ учрежденіяхъ, изъ отсутствія общихъ основательныхъ знаній, отсутствія болѣе широкаго кругозора, который давалъ бы имъ возможность критически и творчески отнестись къ тѣмъ техническимъ пріемамъ, которые дала имъ ихъ школа. Худо не то, что воспитанники учительскихъ семинарій и институтовъ знаютъ пріемы преподаванія, а худо то, что они, кромѣ этого, мало знаютъ (что̀ они, между прочимъ, часто сами сознаютъ), и потому главнымъ ихъ знаніемъ является ремесло.

У насъ существуетъ также мнѣніе, что методическія свѣдѣнія нужны только для преподаванія въ начальной школѣ или, самое большое, въ младшихъ классахъ средней школы, а далѣе всякая методика вредна, и особенно неумѣстна и вредна въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ — и это потому, что въ старшихъ классахъ средней школы, а въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ

въ особенности, индивидуальности преподавателей, пониманіе ими своихъ задачъ, условія постановки научныхъ изслѣдованій у каждаго въ своей области настолько своеобразны, настолько именно въ своей субъективности плодотворны, что вводить здѣсь какіе-нибудь внѣшніе пріемы — это значитъ гасить жизнь самого дѣла, позволять себѣ вторгаться въ такое святая святыхъ умственнаго творчества людей, которое можетъ быть только завѣтнымъ.

Эту мысль намъ очень часто случалось слышать отъ дѣятелей высшихъ учебныхъ заведеній въ Россіи, и ее отстаиваетъ и такой выдающійся изслѣдователь въ исторіи образованія, какъ Фридрихъ Паульсенъ — и въ своей книгѣ о германскихъ университетахъ, и въ своей обширной исторіи научнаго образованія въ Германіи, и въ краткомъ обзорѣ того же вопроса, изданномъ имъ незадолго до смерти.

Невольно намъ вспоминается при этомъ разсказъ одного изъ русскихъ профессоровъ химіи, что онъ считалъ и считаетъ самымъ плодотворнымъ руководствомъ, когда-либо полученнымъ имъ въ своихъ научныхъ занятіяхъ, даже однимъ изъ счастливѣйшихъ моментовъ въ своей жизни — то руководство, которое онъ получилъ на семинаріяхъ Оствальда, будучи командированъ за границу для пополненія своего научнаго образованія. Оствальдъ вводилъ своихъ учениковъ въ собственную работу мысли, разсказывалъ имъ поставленныя передъ собою задачи, обосновывалъ ихъ постановку, обсуждалъ возможности удачъ и неудачъ, способы провѣрки, будилъ въ нихъ собственное творчество, по дорогѣ бесѣдовалъ вообще о своемъ предметѣ и его значеніи и присоединялъ своихъ учениковъ практически къ своимъ работамъ. Создавалась, дѣйствительно, идеальная атмосфера научной мысли, въ центрѣ которой стоялъ такой мыслитель, какъ Оствальдъ. Это, дѣйствительно, была идеальная высшая школа, это была при этомъ полнота жизни, о которой можно только мечтать.

Этотъ примѣръ, разсказанный намъ когда-то и навсегда, думается, врѣзавшійся въ нашу память, какъ нельзя болѣе подтверждаетъ то положеніе, что кто мыслитъ въ какой-либо области, кто ясно представляетъ себѣ пріемы, которыми можно въ ней приближаться къ истинѣ, тотъ лучше, чѣмъ кто-либо другой, владѣетъ пріемами, какъ передать этотъ путь мысли другимъ, и ни о какихъ методикахъ тутъ не можетъ быть и рѣчи. Мы очень хорошо понимаемъ, что посовѣтовать Оствальду познакомиться съ какими-либо методиками было бы въ высшей степени нелѣпо и грубо.

Мы говоримъ не объ этомъ.

Мы думаемъ — Оствальды рѣдки, и для такихъ людей вездѣ и всегда будетъ своя собственная глубокая тропа. Но, вѣдь, преподаваніе въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ имѣетъ много ступеней: отъ просеминарій до спеціальныхъ научныхъ работъ включительно. Вѣдь, не надо забывать, что Оствальдъ былъ понятенъ и увлекателенъ для людей, уже кончившихъ университетъ, уже работавшихъ самостоятельно въ наукѣ, и кто знаетъ, не оказались ли бы его бесѣды слишкомъ сложны и не подъ силу для людей, подходящихъ къ высшимъ занятіямъ со скамьи средней школы!

Намъ думается, что никто изъ людей, намѣревающихся заниматься преподаваніемъ, не въ правѣ съ пренебреженіемъ относиться къ указаніямъ психологіи, къ опыту, накопившемуся въ преподаваніи, къ разнообразію пріемовъ, примѣняющихся въ преподаваніи при соотвѣтствующихъ условіяхъ.

Когда намъ говорятъ, что дѣло средней школы дать такую подготовку и развитіе своимъ воспитанникамъ, чтобъ они были въ силахъ слушать курсы высшей школы и самостоятельно въ ней работать, мы съ этимъ глубоко согласны. Но мы знаемъ, что средняя школа несовершенна; мы знаемъ также, что и преподаваніе въ высшей школѣ несовершенно. Такъ будетъ долго, такъ, можетъ-быть, будетъ до извѣстной степени всегда. И, считаясь съ этими надолго временными, а, можетъ-быть, и постоянными условіями школы, какъ же не ставить вопроса о значеніи метода въ передачѣ научнаго знанія и пріемовъ его добыванія? Кто знаетъ, сколько сейчасъ людей, входящихъ въ высшую школу, отвертываются отъ научныхъ занятій только потому, что преподаватели этой школы далеко не всегда умѣютъ настоящимъ образомъ подойти къ этой, будемъ говорить, мало подготовленной молодежи, и смотрятъ на нее нѣсколько свысока своего ученаго положенія? Какъ исчислить подъемъ научнаго интереса въ слушателяхъ высшей школы отъ улучшенія способовъ руководства ими въ научной работѣ? Какъ-то разъ одинъ изъ преподавателей высшей школы намъ говорилъ, что онъ не думаетъ, чтобы пріемы другихъ преподавателей для него могли имѣть значеніе, такъ какъ у него есть свой собственный долголѣтній опытъ. Мы не могли согласиться съ этимъ. Намъ кажется, нѣтъ на свѣтѣ такого опытнаго дѣятеля, гдѣ бы то ни было, который не могъ бы ничего извлечь и ничѣмъ не могъ бы воспользоваться изъ опыта другихъ дѣятелей при соотвѣтствующихъ условіяхъ, Эта мысль намъ кажетсядаже трюизмомъ. Съ другой стороны,

мы знаемъ одного преподавателя высшей школы, который былъ мало понятенъ и внятенъ на первыхъ порахъ для своей аудиторіи, и не почелъ ниже своего положенія начать работать подъ руководствомъ спеціалиста надъ пріемами изложенія вслухъ, и въ настоящее время аудиторія слушаетъ его часто съ увлеченіемъ, а на семинаріяхъ идетъ серьезная работа. Если университеты начинаютъ въ настоящее время посылать людей, подготовляющихся къ профессорской дѣятельности, за границу для ознакомленія тамъ съ постановкой семинарскихъ занятій, то это только признаніе необходимости знакомства съ методами преподаванія въ высшей школѣ.

Вѣдь, не мало аудиторій въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ оглашаются звуками голоса преподавателя, остающимся гласомъ вопіющаго въ пустынѣ просто потому, что человѣкъ, излагающій вопросъ, нисколько не считается съ тѣмъ, что̀ нужно, что̀ вразумительно для собравшейся передъ нимъ юной молодежи, что̀ соотвѣтствуетъ ея возрасту; а въ Россіи больше, чѣмъ гдѣ-нибудь, еще нужно звать къ знанію, раскрывать увлекательныя стороны работы надъ нимъ; и трудно согласиться съ тѣмъ, что здѣсь важно исключительно содержаніе, а пріемы обращенія къ аудиторіи и пріемы руководства имѣютъ второстепенное значеніе. Говоря о важности изученія такихъ пріемовъ и для высшей школы, мы разумѣемъ здѣсь, конечно, этотъ вопросъ въ широкомъ смыслѣ слова, не въ смыслѣ какой-либо рецептуры, нигдѣ, впрочемъ, и никуда негодной. Мы, просто, хотимъ сказать, что вопросы о методахъ преподаванія въ широкомъ смыслѣ слова имѣютъ универсальное и постоянное значеніе и заслуживаетъ серьезнаго изученія. Это вопросъ о большей производительности въ работѣ надъ культурой на разныхъ ея ступеняхъ.

Мы, конечно, далеки отъ мысли, что насъ могутъ заподозрѣть въ желаніи ограничивать свободу высшаго преподаванія. Мы очень высоко ставимъ индивидуализмъ въ этой работѣ и считаемъ его наиболѣе творческимъ началомъ; болѣе широкое знакомство съ наиболѣе производительными пріемами веденія дѣла высшаго образованія можетъ только углубить эту степень своеобразія въ работѣ каждаго дѣятеля высшей школы. Вѣдь, есть, надо признаться, преподаватели высшей школы, для которыхъ пренебреженіе къ пріемамъ преподаванія является только ничѣмъ не оправданной претензіей.

Послѣ этихъ общихъ соображеній объ универсальномъ значеніи знакомства съ методами передачи культуры, перейдемъ теперь къ разсмотрѣнію той области преподаванія, съ которой

намъ приходится ближайшимъ образомъ имѣть дѣло — къ области средней школы — и разсмотримъ тѣ частныя за и противъ, которыя высказываются относительно значенія методики въ передачѣ средняго образованія.

Источниками, изъ которыхъ могла бы слагаться система какихъ-либо средствъ обученія, могутъ быть, кромѣ общихъ философскихъ и общественныхъ воззрѣній преподающаго, данныя психологіи, въ особенности за послѣднее время экспериментальной, и затѣмъ результаты собственныхъ педагогическихъ наблюденій каждаго при ежедневной работѣ въ классѣ.

Значеніе послѣдняго источника, преподавательскаго опыта, очень часто оспаривается. Указываютъ, что ссылка на преподавательскій опытъ есть часто только оправданіе рутины, особенно въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ ссылаются на свой многолѣтній опытъ люди, вѣчно шедшіе по однимъ рельсамъ и заскорузлые въ своихъ пріемахъ. «Гдѣ тамъ говорить о скорой реформѣ нашей средней школы», говорилъ намъ разъ откровенно одинъ престарѣлый преподаватель средней школы: «вѣдь, мы-то, преподаватели, останемся, а, вѣдь, насъ не свернешь!»

Даже въ томъ случаѣ, когда преподаватели изобрѣтаютъ новые пріемы, исходя изъ своихъ классныхъ наблюденій, люди, знакомые съ научными работами по педагогическимъ вопросамъ, склонны относиться съ недовѣріемъ къ даннымъ простого учительскаго опыта, и, напримѣръ, Лай настаиваетъ, что «необходимо освободить дидактику отъ голаго эмпиризма, слѣпой догматики, праздной спекуляціи, неосновательнаго обобщенія, спорной діалектики... дешеваго остроумія, преобладающей поверхностности — для экспериментальнаго метода изслѣдованія»[1]).

Ту же мысль отстаиваетъ и Нечаевъ[2]), говоря, что «научный опытъ гораздо разностороннѣе личнаго опыта отдѣльныхъ людей. Вѣдь, никто не можетъ поручиться, что въ своей жизненной практикѣ онъ всесторонне ознакомился съ даннымъ порядкомъ явленій, или что опытъ его достаточно богатъ для рѣшительныхъ выводовъ. Слишкомъ сильное довѣріе къ личному опыту, обыкновенно, ведетъ къ узкой точкѣ зрѣнія, къ мѣркѣ всей жизни на одинъ аршинъ. Стремленіе противополагать свой личный опытъ научному знанію есть стремленіе вредное, результатомъ котораго

---

[1]) Dr. W. A. Lay. Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat. 2 Aufl. Leipzig. 1905. Есть въ переводѣ подъ ред. А. Нечаева, стран. 7.

[2]) А. Нечаевъ. Очеркъ психологіи для воспитателей и учителей. С.-Пб. 1904, стран. 3.

является рутина и потеря способности правильно оцѣнивать факты».

Но кто особенно негодуетъ на педагогическій опытъ, какъ на сколько-нибудь серьезное основаніе для построенія методовъ, такъ это гр. Л. Толстой[1]): «Опытомъ», говоритъ онъ, «доказывается все, что угодно. Псалтырникъ опытомъ доказываетъ, что лучшее средство выучить грамотѣ — это заставить учить псалтырь; башмачникъ говоритъ, что лучшее средство выучить мастерству — заставлять ребятъ два года таскать воду, рубить дрова и т. д. Такимъ путемъ докажете все, что угодно». И можно привести еще рядъ примѣровъ мнѣній различныхъ педагоговъ и изслѣдователей, одни изъ которыхъ только ограничиваютъ (подобно Нечаеву) значеніе опыта[2]), другіе вообще считаютъ его сомнительнымъ основаніемъ для выработки дѣйствительныхъ средствъ преподаванія, заслуживающихъ широкаго примѣненія.

Въ этихъ замѣчаніяхъ много справедливаго, и преподаватель, который, опираясь на свой опытъ, начинаетъ нѣсколько свысока смотрѣть на то, чему онъ могъ бы научиться у другихъ, находится въ очень опасномъ положеніи. Самая мысль о томъ, что располагаешь для дѣла чѣмъ-то законченнымъ, конечно, есть губительная для дѣла мысль: хотя она и даетъ человѣку какъ-будто почву подъ ногами, но эта почва — прямая дорога къ рутинѣ. И, можетъ-быть, ни одна профессія не создаетъ столько условій для самоувѣренности, какъ педагогическая: здѣсь человѣку всегда приходится имѣть дѣло съ людьми, менѣе его подготовленными въ изучаемомъ вопросѣ, и мысль о собственномъ превосходствѣ надъ другими какъ-то невольно пускаетъ корни, какъ-то невольно становится почти профессіональнымъ недостаткомъ.

Но какъ бы то ни было, исключая случаи самодовольства, поверхности и слишкомъ скорыхъ обобщеній, надо сказать, что преподавательскій опытъ и теперь (а впослѣдствіи, можетъ-быть, и больше) долженъ быть серьезнымъ основаніемъ для методическихъ построеній. Какъ ни высоки заслуги экспериментальной психологіи, какъ ни цѣнны нѣкоторыя прямыя ея указанія, о которыхъ мы будемъ говорить ниже, все же преподаватель, при умѣньи наблюдать, поставленъ въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ иногда даже въ болѣе счастливыя условія, чѣмъ эксперимента-

---

[1]) Соч., т. IV, стран. 130.

[2]) См., напр., A. Ohlert. Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. Hannover. 1893. S. 7.

торъ-психологъ въ своей лабораторіи съ наиболѣе усовершенствованными аппаратами. Преподаватель имѣетъ передъ своими глазами, если они умѣютъ видѣть, то, что не укладывается въ лабораторныя изслѣдованія. Онъ видитъ передъ собой психическій міръ своихъ учениковъ въ его цѣломъ, на протяженіи нѣсколькихъ лѣтъ, въ разныхъ условіяхъ и переживаніяхъ, въ разные моменты развитія, и, при достаточномъ взаимномъ довѣріи, знаетъ многое изъ внутренней жизни своихъ учениковъ, чего не раскроетъ никакая лабораторія. Этотъ индивидуальный міръ въ его цѣломъ, это знаніе многихъ внѣшнихъ условій ученической школьной и семейной жизни даютъ возможность, какъ мы постараемся показать это ниже, вносить поправки и въ данныя научныхъ лабораторныхъ опытовъ, не всегда освѣдомленныхъ о многихъ сторонахъ личной жизни изслѣдуемыхъ ими индивидуумовъ.

Наконецъ, сама классная (мы бы сказали соціальная) жизнь учащихся въ цѣломъ даетъ рядъ такихъ впечатлѣній, необходимыхъ для учета средствъ воздѣйствія, какихъ не можетъ дать никакая лабораторія; здѣсь можетъ имѣть значеніе только ваша личная наблюдательность и вниманіе.

Отношеніе сильныхъ къ слабымъ, единичная и общая работа, масштабъ преподаванія, товарищескія отношенія между учащимися, вопросы юношескаго самолюбія и соревнованія, моральная высота или подчасъ пестрота состава класса — это все любопытная и богатая почва для наблюденій. Однимъ словомъ, здѣсь есть свой міръ наблюденій и человѣческихъ встрѣчъ, который совершенно недоступенъ лабораторнымъ изслѣдованіямъ.

Вѣдь, не надо забывать при этомъ, что главная область, куда направляются изслѣдованія психологовъ, — это область ученической работоспособности, а между тѣмъ далеко не одна механическая сторона въ образованіи подрастающихъ людей интересуетъ педагога. Конечно, содержаніе въ порядкѣ механизма чрезвычайно важно для работы каждаго организма, но не «объ единомъ хлѣбѣ сытъ человѣкъ бываетъ», и есть много сторонъ въ дѣятельности преподавателя, которыхъ никогда не можетъ исчерпать экспериментальная психологія. Заслуживаетъ вниманія, что и среди самихъ психологовъ раздаются голоса, раздѣляющіе это воззрѣніе. Вотъ, напримѣръ, слова Джемса[1]): «Всѣ непрактичные опыты и педантичныя изслѣдованія утомленія, памяти, ассоціаціи, вниманія и т. д., которые намъ навязываются

---

[1]) James. Principles of Psychology, p. 8.

въ качествѣ единственной основы истинно научной педагогики, не могутъ дать намъ пониманія умственнаго состоянія ученика, которое учитель можетъ получить посредствомъ наблюденія за общимъ его расположеніемъ и общей работоспособностью. Такія измѣренія только тогда могутъ принести пользу, когда они соединены съ наблюденіями, предпринимаемыми безъ экспериментальныхъ вспомогательныхъ средствъ надъ общимъ состояніемъ извѣстнаго индивидуума, а именно тѣми учителями, которые обладаютъ способностью видѣть и понимать дѣйствительные факты человѣческой натуры».

Сами изслѣдователи въ области экспериментальной психологіи находятъ при этомъ, что построеніе педагогики, какъ науки, еще преждевременно. «Мы, конечно, далеки еще», говоритъ Мейманнъ, «отъ экспериментальной педагогики въ видѣ объединенной науки. Мы стоимъ еще передъ массой разрозненныхъ стремленій и малосвязныхъ начинаній, и дѣло будущаго — соединить ихъ въ одно цѣльное, научное изслѣдованіе»[1]). Циглеръ[2]) замѣчаетъ, что во многихъ случаяхъ онъ «скорѣе сталъ бы придерживаться великихъ мастеровъ педагогическаго искусства, чѣмъ теоретиковъ его», и что «съ здравымъ разсудкомъ въ педагогикѣ при излишкѣ системъ и методовъ обращаются слишкомъ сурово», и «поскольку педагогика, вмѣстѣ съ историческими законами и этическими задачами, будетъ обращать вниманіе и на дѣйствительно существующее, она можетъ, освободившись отъ всего утопическаго, сдѣлаться вполнѣ критической и идеальной въ лучшемъ смыслѣ этого слова»[3]).

Всѣ эти мнѣнія спеціалистовъ заставляютъ насъ еще болѣе убѣждаться, что преподавательскому опыту, дѣятельному и внимательному, суждено еще долго быть однимъ изъ серьезныхъ источниковъ для методическихъ построеній.

Но рядомъ съ отрицаніемъ значенія учительскаго опыта у насъ еще есть и вообще нигилистическое отношеніе къ какимъ бы то ни было методическимъ знаніямъ, научнымъ или практическимъ.

«Основаніемъ нашей дѣятельности», пишетъ гр. Л. Толстой[4]) про свою работу въ народной школѣ, «служитъ убѣжденіе, что мы не только не знаемъ, но и не можемъ знать того, въ чемъ должно

---

[1]) Мейманнъ. «Педагогическая библіотека», вып. III. С.-Пб. 1904 г., стран. 29.

[2]) Циглеръ. Лекціи по общей педагогикѣ, стран. 7 и 8.

[3]) Тамъ же, стран. 10.

[4]) Соч., IV, стран. 29—30; ср. ст. проф. Виппера въ «Вѣст. Восп.», 1898 г., № 1.

состоять образованіе народа, что не только не существуетъ никакой науки образованія и воспитанія — педагогики, но что первое основаніе ея еще не положено, что опредѣленіе педагогики и ея цѣли въ философскомъ смыслѣ невозможно, безполезно и вредно».

Въ полномъ согласіи съ этимъ мнѣніемъ находятся и его слова[1]), что «всѣ методы односторонни, и наилучшая метода была бы та, которая отвѣчала бы на всѣ возможныя затрудненія, встрѣчаемыя ученикомъ, т.-е. не метода, а искусство и талантъ».

Мнѣніе гр. Л. Толстого не единственное; въ западно-европейской педагогической мысли въ настоящее время не мало голосовъ раздается въ этомъ же направленіи; хорошій обзоръ этихъ мнѣній можно найти въ книгѣ В. Мюнха[2]). И было бы странно, въ самомъ дѣлѣ, говорить о возможности установленія вѣчныхъ и непреложныхъ цѣлей обученія и воспитанія, но отсюда еще далеко до отрицанія возможности выясненія цѣлесообразныхъ методическихъ пріемовъ въ школѣ нашего времени, и совсѣмъ невѣрно, что даже и перваго камня не положено въ педагогическомъ дѣлѣ.

Конечно, талантъ во всякомъ дѣлѣ, въ томъ числѣ и въ педагогическомъ, углубляетъ трудъ, дѣлаетъ его полнѣе и жизненнѣе, и талантъ педагогическій есть особый даръ, не всѣмъ данный, но самый талантъ только выигрываетъ, когда пользуется знаніемъ, а по педагогическимъ вопросамъ люди уже много работали, и хотя это еще очень молодое знаніе, но въ его фундаментъ положено уже не мало солиднаго матеріала и во всемірной литературѣ, и у насъ, въ Россіи, и въ частности въ сочиненіяхъ самого гр. Л. Толстого.

За послѣднее время педагогическое дѣло становится все болѣе на научный путь. Мы не въ состояніи сдѣлать обзоръ добытаго въ этой области изслѣдователями экспериментальной психологіи въ Америкѣ и западной Европѣ, укажемъ только на нѣкоторые результаты изъ этихъ опытовъ, какъ, напримѣръ, изслѣдованія дѣтской памяти, опредѣленіе различныхъ типовъ людей по способностямъ, изслѣдованія объ условіяхъ развитія способности сосредоточиваться и вообще о вниманіи, о роли движенія въ душевной дѣятельности человѣка и т. п. Всѣ эти данныя, какъ мы постараемся показать это въ дальнѣйшемъ изложеніи, имѣютъ

---

[1]) Соч., IV. 60.

[2]) W. Münch. Die Zukunft der Pädagogik. Ср. его же. Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart.-Berlin. 1908, (Пер. Л. Золотаревой. Родители, учителя и школы нашего времени).

существенное значеніе въ частности для пріемовъ преподаванія русскаго языка въ средней школѣ.

Но противъ методическаго воздѣйствія на новое людское поколѣніе есть возраженія и другого рода. Представители свободной школы признаютъ необходимость изученія внутренней жизни дѣтей и юношества, но считаютъ положительно вреднымъ для жизни будущихъ поколѣній систематически воздѣйствовать на подрастающихъ людей. Чѣмъ выше средства вліянія на вступающаго въ жизнь человѣка, тѣмъ опаснѣе становится педагогическое дѣло. Всякая система и особенно та, пріемы которой тонки, суживаетъ жизнь, которая въ своемъ естественномъ развитіи гораздо полнѣе и выше; школа опутываетъ человѣка «цѣпями невидимаго рабства»[1]).

Особенно большое распространеніе получили за послѣднее время мнѣнія Элленъ Кей[2]), утверждающей, что «альфа и омега воспитанія заключается въ томъ, чтобы оставить ребенка въ покоѣ»; что «гимназіи и семинаріи — это прямые губители личности»; что «школа пробиваетъ дорогу общественной безсовѣстности», ослабляетъ силы «разжевываніемъ», «умерщвляетъ человѣческую душу»; что «жизнь требуетъ новаго типа, лучшаго творенія — не воспроизведенія того, что ею было уже изжито», а связывать человѣка будущаго воззрѣніями настоящаго, это значитъ не развивать, а останавливать культуру. «Исторія умственныхъ движеній», говоритъ Кёпке[3]), «постоянно представляетъ намъ такую печальную картину: идеалы одной эпохи становятся догматами и законами въ слѣдующую, и то, что въ качествѣ свободно выбранной цѣли заставляло усиленно биться сердца перваго поколѣнія, то самое ложится тяжкимъ гнетомъ на второе, пока, наконецъ, третье не свергаетъ это иго, какъ несносную тиранію».

Намъ кажется, что такого рода соображеніями, по существу часто справедливыми, нельзя пользоваться для доказательства вреда методическихъ системъ. Нельзя говорить о вредѣ наиболѣе усовершенствованнаго и наиболѣе остраго хирургическаго ножа на томъ основаніи, что при неумѣньи или при злой волѣ имъ особенно легко зарѣзать человѣка.

Въ виду важности и принципіальнаго значенія этихъ возраженій, остановимся на нихъ нѣсколько подробнѣе.

---

[1]) К. Венцель. Цѣпи невидимаго рабства.

[2]) Элленъ Кей. Вѣкъ ребенка.

[3]) Н. Сперанскій. Очеркъ исторіи средней школы въ Германіи. М. 1898 г., стран. 87.

Говоря о задерживаніи или, наоборотъ, о содѣйствіи свободному развитію культуры, намъ кажется, необходимо различать прежде всего двѣ ея стороны: біологическую и моральную[1]). Біологическую сторону культуры составляютъ наши общія знанія, дающія намъ возможность, сознательно относясь къ окружающему, ставить себя въ менѣе зависимое положеніе отъ внѣшнихъ условій, а часто и подчинять ихъ себѣ: знакомство съ орудіями, усиливающими наши познавательныя способности и способствующими нашему овладѣнію обстоятельствами и вещами, нужными для жизни въ широкомъ смыслѣ слова, наконецъ, собственныя наши привычки, содѣйствующія поддержанію нашей жизни и достиженію задачъ, которыя она передъ нами ставитъ: выдержка, самообладаніе, рядъ навыковъ въ различныхъ видахъ труда: умственнаго, моральнаго, физическаго и т. п. Содержаніе этой области культуры сводится къ расширенію дѣйствія нашихъ органовъ на все большее пространство и сферу, и всякій дикарь, несмотря на свое тонкое обоняніе, острое зрѣніе, чуткій слухъ и крѣпкія мышцы — безсильный бѣднякъ въ сравненіи съ человѣкомъ, владѣющимъ зрительными стеклами, телефономъ, машинами, электричествомъ, паромъ — однимъ словомъ, въ сравненіи съ представителемъ культуры. Между ихъ средствами борьбы за существованіе неизмѣримая пропасть. Вотъ почему эту область культуры справедливо называютъ продолженіемъ біологическаго развитія человѣка.

Надо имѣть въ виду при этомъ, что культура не наслѣдственна: она можетъ пріобрѣтаться каждымъ только постоянными и настойчивыми усиліями и сейчасъ же идетъ на убыль, какъ только мы перестаемъ надъ нею работать. Люди способны очень опускаться, если они это забываютъ[2]). Если бы современная культура исчезла, если бы современное человѣческое поколѣніе забыло какимъ-нибудь образомъ культуру, оно не было бы въ состояніи даже воспользоваться культурнымъ наслѣдіемъ, которое осталось бы отъ многовѣковой дѣятельности людей: все это было бы сокровищницей, къ которой не было бы ключа. Людское племя оказалось бы безсловеснымъ (такъ какъ и языкъ не наслѣдственъ), нагимъ, безпомощнымъ въ борьбѣ за существованіе, жалкимъ племенемъ; пришлось бы начать жить сначала. Вотъ почему передача знанія и умѣнія въ этой области является прямою нашею обязанностью, тѣмъ болѣе что нельзя же разсчитывать,

---

[1]) См. также у Лая главы, посвященныя этому вопросу.

[2]) Ср. ст. Lexis въ книгѣ: Die Kultur der Gegenwart. 1906. Berlin und Leipzig.

что всѣ эти средства къ расширенію человѣческой жизни могутъ быть усвоены подрастающими поколѣніями только путемъ общенія съ культурной средой, безъ того сбереженія времени, которое дается всякой системой.

Повидимому, болѣе основаній имѣютъ защитники нашего невмѣшательства, особенно систематическаго, въ жизнь дѣтей, когда дѣло идетъ о моральномъ развитіи человѣка, — направленіи той его дѣятельности, которая такъ расширяется біологической стороной культуры. Здѣсь любятъ противопоставлять людей простыхъ, мало введенныхъ во внѣшнюю культуру и сохранившихъ глубокую моральную цѣльность и силу, людямъ культуры, какъ это дѣлалъ еще Руссо. Любятъ указывать, какъ это дѣлали еще въ свое время славянофилы, на неизмѣримое превосходство этой непосредственной нравственной цѣльности надъ внутренней испорченностью, зачастую встрѣчающеюся у людей, хорошо усвоившихъ внѣшнюю культуру. И, дѣйствительно, высокое впечатлѣніе производятъ люди, при большомъ умѣ и ясности мысли, сохранившіе дѣтскую непосредственность чистой души, даже серьезную наивность въ обращеніи къ какому-либо вопросу. Это — неутраченная свѣжесть вниманія, безъ предразсудковъ, безъ всякой косности, заново созерцающая всякое новое явленіе.

Но доказываютъ ли эти явленія необходимость предоставить подрастающее поколѣніе самому себѣ, не руководя его развитіемъ? Не доказываетъ ли это только того, что такъ называемая біологическая область культуры стоитъ внѣ моральнаго развитія человѣка, и что вопросъ о направленіи внутренней жизни и дѣятельности человѣка есть особая область его жизни, для которой вся внѣшняя культура является только очень изостреннымъ орудіемъ? Будетъ ли дѣятельность человѣка направлена въ сторону зла или въ сторону добра, внѣшняя культура равнодушно и безстрастно будетъ утоньшать и углублять вредное или полезное въ человѣческой дѣятельности. «Одинъ интеллектуализмъ», справедливо замѣчаетъ Лай[1]), «въ школѣ и жизни порождаетъ только «ученыхъ звѣрей» съ ихъ грубымъ, неделикатнымъ соперничествомъ, неуваженіемъ, эксплуатаціей, глумленіемъ надъ моральными принципами, которые такъ часто, такъ ярко встрѣчаются въ современной общественной жизни».

Но когда говорятъ, что, кромѣ руководства подрастающимъ поколѣніемъ въ пріобрѣтеніи знаній и умѣній, нужно вносить

---

[1]) Стран. 399.

и моральное вліяніе на людей въ то время, когда ихъ личность только еще складывается, такая задача, обыкновенно, оспаривается съ двухъ сторонъ: во-первыхъ, говорятъ, возможность вліянія на нравственное развитіе людей очень сомнительна, а во-вторыхъ, имѣемъ ли мы право внѣдрять въ другихъ то направленіе дѣятельности, которое намъ самимъ кажется истиннымъ? Вѣдь, направленіе дѣятельности человѣка зависитъ отъ его міросозерцанія, а развѣ мы можемъ сковывать дальнѣйшее развитіе жизни тѣмъ міросозерцаніемъ, которое намъ кажется правильнымъ, между тѣмъ какъ позднѣйшее время можетъ и, навѣрно, обнаружитъ его пробѣлы и ошибки? Не лучше ли поэтому предоставить дѣтямъ и юношамъ жить по-своему, искать своего развитія безъ историческихъ путъ, которыя мы, взрослые, легко можемъ имъ навязать? Не усугубляемъ ли мы своимъ моральнымъ воздѣйствіемъ на нашихъ воспитанниковъ той печальной картины смѣны идеаловъ, о которой говоритъ Кёпке?

Намъ думается, что ни то ни другое возраженіе не убѣдительны. Что моральное вліяніе на людей возможно, это доказываетъ тысячелѣтняя практика работы людей въ этомъ направленіи; это доказываютъ факты изъ дѣятельности каждаго педагога, не формально относящагося къ жизни своихъ воспитанниковъ. Если нужны яркіе, общеизвѣстные историческіе примѣры, то стоитъ вспомнить дѣятельность тѣхъ человѣческихъ группъ, для которыхъ воздѣйствіе на моральную сторону человѣка стояло на первомъ мѣстѣ, напр. монашескихъ орденовъ въ періоды ихъ наиболѣе свѣтлыхъ исканій — францисканцевъ, іезуитовъ и др. Моральное воздѣйствіе возможно даже въ томъ случаѣ, когда руководство направляется на испорченную человѣческую натуру и притомъ не только дѣтскую, но и натуру взрослыхъ испорченныхъ, иногда даже закоренѣлыхъ людей. Стоитъ вспомнить записки Достоевскаго о различныхъ случаяхъ въ жизни «Мертваго дома», стоитъ вспомнить результаты дѣятельности исправительныхъ заведеній, особенно на Западѣ[1]). И если возможно вліяніе даже на испорченную человѣческую натуру, то, думается

[1]) Лай приводитъ результаты дѣятельности 25 евангелическихъ домовъ въ Шлезвигѣ за періодъ времени въ 59 лѣтъ (1833—1892 гг.); были наведены справки о 1307 воспитанникахъ, выпущенныхъ изъ этихъ учрежденій. 39,41% были женаты, 81,04% были хорошаго или удовлетворительнаго поведенія; 6,05% — посредственнаго; 12,69% — плохого. Если взять поступившихъ въ болѣе раннемъ возрастѣ — цифры благопріятнѣе. Всего за этотъ періодъ было выпущено означенными учрежденіями 1626 воспитанниковъ, но о 319 свѣдѣній не получено. (Лай, стран. 314—313).

Областная библиотека
Читальня № нея
47966

намъ, слѣдуетъ бросить мысль о невозможности моральнаго вліянія въ обыкновенныхъ условіяхъ школы; это вліяніе возможно, воспитаніе для насъ обязательно, несмотря даже и на опасность стѣснить свободное развитіе моральной культуры въ будущемъ, и это потому, что опасность эта намъ кажется призрачной.

Намъ кажется, пора оставить мысль о томъ, что воздѣйствовать морально на людей — это значитъ сообщать имъ какую-либо догму міросозерцанія. Содержаніе моральнаго воздѣйствія на людей совершенно иное. Задача моральнаго руководства подрастающимъ поколѣніемъ заключается въ томъ, чтобы будить въ немъ и укрѣплять чистый дѣятельный интересъ къ исканію истины въ вопросѣ о правѣ и обязанности, вообще укрѣплять любовь къ истинѣ, дѣятельное отношеніе къ добру, стремленіе искать основъ для построенія собственнаго моральнаго міровоззрѣнія. Уваженіе къ истинѣ и труду, вниманіе къ личности человѣка, стремленіе къ моральной жизни представляютъ такія начала, которыя оставляютъ полную свободу для развитія дальнѣйшей человѣческой культуры. «Образованнымъ былъ бы тотъ», замѣчаетъ Паульсенъ[1]), «кто всѣ свои природныя дарованія развилъ до возможной полноты человѣческаго совершенства: тѣло — для живой дѣятельности всѣхъ органовъ, какъ выраженія его духа; чувство и разумъ — для свободнаго и яснаго пониманія дѣйствительности и истины; волю — для твердаго, всегда вѣрнаго себѣ и расположеннаго къ добру характера; моральное настроеніе — какъ сознательное доброжелательство къ тому, что есть въ жизни изящнаго и великаго. Спокойная рѣшимость въ поступкахъ, твердое самообладаніе, независимость отъ чужихъ мнѣній и рѣчей — не послѣднее преимущество, которое могло бы принести образованіе всему нашему поведенію».

И, намъ кажется, было бы трюизмомъ говорить, что область моральнаго вліянія въ указанномъ смыслѣ не раздѣлима съ передачей людямъ знаній и умѣній, и надпись на московскомъ

---

[1]) Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. Berlin und Leipzig. 1906. Das moderne Bildungswesen von Fr. Paulsen, S. 55.
«Gebildet wäre hiernach, wer alle natürlichen Anlagen zu menschlicher Vollkommenheit entwickelt hat, den Leib zum lebenden Werkzeug und Symbol des Geistes, die Sinne und den Verstand zu sicherer und freier Erfassung des Wirklichen und Wahren, den Willen zum festen, sich selbst treuen, auf das Gute gerichteten Charakter, das Gemüt zur verständnisvollen Freude an allem, was schön und gross ist. Die ruhige Geschlossenheit des Daseins, der sichere Selbstbesitz, die Unabhängigkeit von fremdem Meinen und Reden wäre nicht der kleinste Gewinn, den wahre Bildung dem Wesen bringt».

Румянцовскомъ музеѣ: «На благое просвѣщеніе», какъ нельзя лучше выражаетъ сущность этого дѣла.

Намъ кажется невозможнымъ предоставлять дѣтей развиваться только впечатлѣніями отъ столкновенія въ своей собственной средѣ, безъ руководства старшихъ, не только потому, что это слишкомъ медленный путь, но еще и потому, что это путь опасный. Мы во многомъ раздѣляемъ взглядъ Фр. Паульсена, что «больное и тоскующее, вялое и неспособное къ жизненной борьбѣ поколѣніе — результаты «свободнаго» воспитанія; это не парадоксъ, а жизненный фактъ, такъ и бьющій въ глаза всякому, имѣющему ихъ, чтобъ видѣть». Мы согласны съ нимъ и въ томъ, что душа ребенка, а нерѣдко юноши, жаждетъ и ищетъ руководства. «И, быть-можетъ, ни за что другое ребенокъ и ученикъ не чувствуетъ большей благодарности, чѣмъ за твердую, направляющую его руку, которая помогаетъ ему мало-по-малу подчинить себѣ свои колеблющіяся еще склонности и влеченія, пріобрѣсти волю и выработаться въ личность»[1]). И, думается намъ, при всей цѣлесообразности многое предоставлять въ воспитаніи естественному развитію человѣка, сохраняетъ полную цѣну мысль Меймана[2]), что «задача школы, главнымъ образомъ, заключается въ томъ, чтобы дать учащимся основы правильнаго мышленія, наблюденія, работы, какъ ихъ представляетъ себѣ современная научная мысль». «У свободы нѣтъ худшаго врага, чѣмъ анархизмъ»[3]).

Мы думаемъ, что если уже говорить о свободномъ развитіи человѣка, то высшая свобода, которой мы могли бы снабдить человѣка, — это насколько возможно освободить его отъ самого себя. Мысли Локка о воспитаніи намъ кажутся во многомъ совмѣстимыми съ современной защитой личности въ воспитаніи. Его замѣчанія о соединеніи извѣстной доли суровости въ воспитаніи, ведущей къ самоограниченію личности воспитанника, съ служеніемъ интересамъ этой личности, намъ кажутся заслуживающими полнаго вниманія и въ современной педагогической

---

[1]) Фр. Паульсенъ. Историческій очеркъ развитія образованія въ Германіи. Перев. подъ ред. Н. Сперанскаго, стран. 319. Но само собою разумѣется, что отсюда еще очень далеко до желанія вполнѣ завладѣть душой воспитанника, какъ этого желалъ бы, напр., Ohlert — «die volle Einwirkung auf den jugendlichen Geist». Ohlert. Allgem. Method., S. 3, 14, 22.

[2]) E. Meumann. Über Ökonomie und Technik des Lernens. Эта небольшая книжка теперь заново переработана и расширена Meumann'омъ подъ заглавіемъ: «Ökonomie und Technik des Gedächtnisses».

[3]) Фр. Паульсенъ, стран. 319.

практикѣ[1]), и особенно, можетъ-быть, теперь, когда боязнь скуки нерѣдко становится пугаломъ, увлекающимъ учителей въ другую крайность. Развлекать, «волновать»[2]), возбуждать — становятся главными стремленіями. Пора думать и объ укрѣпленіи воли и о формальной сторонѣ труда, о пріобрѣтеніи полезныхъ навыковъ въ борьбѣ съ препятствіями[3]). Итакъ, намъ кажется, въ дѣлѣ воспитанія и обученія должно быть опредѣленное систематическое руководство старшихъ, соединенное съ бережнымъ отношеніемъ къ личности учащихся.

Но если только признать — а не признать этого, намъ думается, нельзя — необходимость систематическаго воздѣйствія на подрастающее поколѣніе, то какъ же упускать изъ виду вопросъ о цѣлесообразности средствъ, о производительности человѣческаго труда въ этомъ направленіи? Какъ можно забывать вопросъ о методикѣ? Если бы ея не было, ее надо было бы изобрѣсти. Но уже многое для нея сдѣлано, и слѣдуетъ въ этомъ дѣлѣ все болѣе и болѣе разбираться.

Сама жизнь выдвигаетъ потребность въ знаніи пріемовъ преподаванія; нельзя закрывать глазъ на то, что множество дѣтей въ школахъ страдаетъ отъ неумѣлости неподготовленныхъ преподавателей, много юношей въ среднихъ и старшихъ классахъ средней школы остаются неудовлетворенными въ своемъ желаніи работать, вслѣдствіе того, что имъ иногда предлагается трудъ, отъ котораго отказались бы мы — взрослые. Наконецъ, нельзя даже учесть, сколько испытываютъ тяжелыхъ положеній учителя и учительницы въ первыхъ шагахъ своей дѣятельности, сколько создается неудовлетворенности и разочарованій отъ первыхъ неудачъ.

Правда, у всякаго начинающаго учителя есть особый даръ, даръ, невозвратный впослѣдствіи — даръ молодости, который на первый взглядъ какъ-будто и безъ методики даетъ такой ключъ къ пониманію молодежи и ея нуждъ, какого никогда не замѣнитъ никакая опытность, вооруженная системой. Возрастъ, который близокъ возрасту учащихся, особенно въ старшихъ классахъ, который даетъ большую возможность взаимнаго пониманія между учителемъ и учащимися въ психическихъ переживаніяхъ, который въ себѣ содержитъ много живости, стремленія и увлеченія, — благотворно, заразительно дѣйствуетъ на молодежь. Но надо сказать, что одной молодости здѣсь все-таки недостаточно,

---

[1]) Локкъ. Мысли о воспитаніи. Изд. К. Тихомировой.

[2]) См. Ц. и В. Балталонъ. Восп. чтеніе, стран. 98, 2-е изд. стран. 137.

[3]) Ср. Е. Лозинскій. Вина и наказаніе съ точки зрѣнія педагогической психологіи. «Вѣст. Восп.» 1911 г., № 8.

и подготовка въ соединеніи съ молодостью могла бы дать еще лучшіе результаты.

Что касается до подготовки преподавателя русскаго языка и словесности въ частности, то нѣкоторые опытные преподаватели, заслужившіе себѣ имя своей дѣятельностью въ средней школѣ, намъ кажется, преувеличиваютъ требованія, которыя можно было бы ставить въ этомъ отношеніи къ преподавателю этого предмета. Викторъ Острогорскій, напримѣръ, говоритъ[1]), что «подготовка (учителя русской словесности) совсѣмъ исключительная, сравнительно съ учителями, напримѣръ, математики, физики, географіи, гдѣ самый предметъ и его учебный матеріалъ гораздо опредѣленнѣе и спеціальнѣе. Хорошимъ учителемъ такихъ предметовъ можетъ быть даже человѣкъ не особенно вообще развитой и образованный, но основательно изучившій свой предметъ и его методику. Хорошимъ учителемъ родного языка и словесности, по нашему мнѣнію, быть гораздо труднѣе, чѣмъ всякаго иного предмета... Учитель родного языка долженъ говорить... красиво, увлекательно... учитель, не обладающій эстетическимъ вкусомъ и нѣкоторыми способностями для выразительнаго чтенія, по крайней мѣрѣ громкимъ, гибкимъ голосомъ и даромъ слова, положительно, если только хочетъ быть добросовѣстнымъ, долженъ оставить и думать выбирать для себя этотъ родъ профессіи».

Намъ всегда казалось, и теперь думается, что только односторонній взглядъ на свой предметъ можетъ дать мысль о томъ, что преподаваніе родного языка и литературы требуетъ чего-то особаго, чего не требуютъ другіе предметы. Звучный, гибкій голосъ, хорошее изложеніе, вкусъ нужны вездѣ, а учитель словесности, непремѣнно «красиво» говорящій, даже кажется намъ нѣсколько устарѣлымъ типомъ преподавателя. Намъ представляется, что здѣсь, какъ и вообще для преподаванія, требуется нѣчто другое, и это нѣчто другое прекрасно выражено тѣмъ же Фридрихомъ Паульсеномъ, слова котораго мы не разъ приводили.

«Чудеснѣйшіе воспитательные предметы», говоритъ онъ, «сами по себѣ почти ничего не значатъ: все дѣло въ томъ, кто ихъ преподаетъ; если преподаватель любитъ предметъ и учитъ ему оживленно и умѣло, то въ ученикахъ развивается научный смыслъ; если онъ при этомъ оказывается преданнымъ дѣлу, честнымъ и прямымъ человѣкомъ, то вокругъ него образуется и идеалистическая атмосфера; напротивъ того, разъ онъ самъ является пустымъ и надутымъ, заносчивымъ и сварливымъ, то онъ можетъ

[1]) В. Острогорскій. Бесѣды о преподаваніи словесности, стран. 8, 12.

проповѣдывать евангеліе ангельскими языками — оно все равно остается мертвою буквой» (Паульсенъ, стран. 222).

Методика преподаванія какихъ бы то ни было предметовъ является далеко не въ стройномъ видѣ какой-либо выработанной системы, пригодной для каждаго. Отдѣльныя цѣнныя наблюденія ея разбросаны, большею частію, въ небольшихъ монографіяхъ, откуда ихъ можно извлечь, и особенно въ душѣ самихъ преподавателей, откуда ихъ извлечь трудно, и можно только при внимательномъ наблюденіи подмѣтить въ ихъ практикѣ.

Собирать эти разбросанныя свѣдѣнія, дѣлиться собственными впечатлѣніями съ товарищами по дѣятельности, намъ кажется весьма важно. Настоящая книга дѣлаетъ въ этомъ отношеніи посильную попытку, но вовсе не съ тѣмъ, чтобъ навязать кому бы то ни было готовую систему, а чтобъ облегчить людямъ исканіе своего пути въ преподаваніи у насъ родного языка.

Въ исканіи этого пути могутъ пособить пріемы умѣлыхъ преподавателей, при посѣщеніи ихъ уроковъ. Такой способъ знакомства съ методами намъ пришлось испытать на себѣ при посѣщеніи нѣкоторыхъ школъ за границей и въ Россіи. Нѣкоторые пріемы, въ полезности которыхъ намъ пришлось убѣдиться на практикѣ, мы взяли частью изъ цюрихской гимназіи, частью изъ парижской школы, частью изъ уроковъ нашихъ товарищей въ Россіи. Весьма важно, во-вторыхъ, общеніе съ преподавателями предмета, который преподаешь, въ какихъ-либо кружкахъ, обществахъ, комиссіяхъ. Мы съ глубокою благодарностью вспоминаемъ при этомъ множество цѣнныхъ свѣдѣній и впечатлѣній, которыя намъ дала сначала комиссія преподавателей русскаго языка при учебномъ отдѣлѣ Общества распространенія техническихъ знаній, а затѣмъ Отдѣленіе учителей русскаго языка при Московскомъ педагогическомъ Обществѣ. За почти полнымъ отсутствіемъ у насъ учебныхъ учрежденій для подготовки къ преподаванію въ средней школѣ, особенное значеніе получаетъ также и педагогическая литература.

Но все это, конечно, только пособія для того, чтобы приближаться къ вѣрному пути. Настоящій указатель этого пути все-таки остается въ самомъ преподавателѣ, въ его интересѣ и любви къ дѣлу, во вниманіи къ духовной жизни его учениковъ, въ его тактѣ, вкусѣ, въ его творческихъ способностяхъ, въ его собственномъ движеніи впередъ. «Самъ имѣй живую душу и умѣй будить ее въ другихъ» — остается, и кажется, всегда останется, главнымъ ключомъ къ успѣху на скромной, но способной порой давать глубокое удовлетвореніе дорогѣ учителя.

II.

ЗАДАЧИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.

Желая выяснить передъ собою задачу преподаванія родного языка и литературы въ средней школѣ, естественно остановиться прежде всего на задачахъ самого средняго образованія, въ согласіи съ которыми должно итти преподаваніе всѣхъ предметовъ, входящихъ въ это образованіе.

Чтобъ упростить обсужденіе, мы оставимъ въ сторонѣ вопросъ о такъ называемомъ гуманитарномъ или реальномъ образованіи, объ единой или разнотипной школѣ, о школѣ общей для обоихъ половъ или раздѣльной. Мы думаемъ, что и за предѣлами этихъ темъ, которыя заслуживали бы особаго обстоятельнаго разсмотрѣнія, есть и еще нѣчто въ этомъ образованіи, что можетъ быть обсуждаемо самостоятельно.

Наше среднее образованіе сложилось исторически, занимаетъ мѣсто между начальнымъ и высшимъ образованіемъ, и какъ ни разнообразны среднія школы, — въ нихъ есть нѣчто общее.

Нельзя сказать, чтобы наше общество было удовлетворено средней школой; нельзя сказать, чтобы средней школой довольны были и на Западѣ[1]), гдѣ нѣкоторые находятъ ее доживающею послѣдніе дни (Кубертенъ).

Среднюю школу бранятъ и за рутину, и за формализмъ, бранятъ и съ партійныхъ точекъ зрѣнія, не бранитъ ее только лѣнивый; но нужно сказать, что въ этой обыденной критикѣ школы рѣдко встрѣчаются мнѣнія, основанныя на продуманныхъ и серьезныхъ знаніяхъ задачъ средней школы, и пытаться посильно выяснять эти задачи, намъ кажется, весьма нужно.

Надо имѣть въ виду, что нѣтъ страны, которая давала бы примѣръ школы, преслѣдующей внѣпартійныя цѣли, цѣли сво-

---

[1]) См. возраженія противъ средней школы Зап. Европы въ книгѣ W. Münch. Die Zukunft der Pädagogik. Есть въ переводѣ Кондратьева. В. Мюнхъ. Будущая школа.

боднаго и разумнаго, самостоятельнаго развитія своихъ учениковъ. Свобода и искренность преподаванія довольно рѣдкія явленія. Значеніе школы для будущаго каждой страны слишкомъ велико, чтобы партійная борьба могла оставить школу въ покоѣ. Исторія школы показываетъ, что и церковь, и государство, и политическія общественныя партіи всегда употребляютъ всѣ усилія, чтобы руководить народнымъ образованіемъ.

Въ суетѣ этой вѣчной борьбы растетъ и развивается всякая, въ томъ числѣ и средняя школа.

«Рѣшимость завоевать владычество, душа всякой партіи, ведетъ повсюду къ стремленію сдѣлать изъ школы орудіе партійныхъ цѣлей. Не мирное образованіе и внутреннее освобожденіе подрастающаго юношества, а обработка его въ извѣстномъ духѣ, порабощеніе его ума даннымъ извнѣ сужденіямъ и привычкамъ мысли — вотъ цѣль, которую каждая партія, какъ таковая, ставитъ школѣ, въ силу извѣстнаго принципа: «За кѣмъ молодежь — за тѣмъ и будущее»[1]).

Такія историческія условія налагаютъ на школу извѣстную печать, и надо думать, что, къ сожалѣнію, эта вредная атмосфера вліянія господствующихъ партій всегда будетъ сопутствовать школѣ, и надо отбрасывать эти наслоенія въ ея жизни, чтобы разглядѣть внѣ какихъ-либо партій ея настоящія задачи... Въ самой оцѣнкѣ нашей школы обществомъ постоянно чувствуется партійное настроеніе самихъ судей.

Какъ бы то ни было, мы не раздѣляемъ довольно распространеннаго теперь мнѣнія, что наша средняя школа никуда не годна, и что мы въ силахъ замѣнить ее новою, что мы знаемъ, какъ это надо сдѣлать. Очень большая разница — желать коренныхъ перемѣнъ въ школьной жизни, или знать, какъ это сдѣлать и умѣть провести эти перемѣны въ жизнь. У насъ вообще очень мало знаній; мы чаще всего дилетанты или теоретики въ педагогическомъ дѣлѣ, и В. Мюнхъ правъ, когда говоритъ, что педагогика — это порто-франко, куда всякій въѣзжаетъ безданно и безпошлинно.

По существу, на днѣ души, мы не очень и вѣримъ въ плодотворность новыхъ школъ, построенныхъ на радикальныхъ началахъ. По крайней мѣрѣ, историки школы (Ф. Паульсенъ, В. Мюнхъ, А. Маттіасъ, Н. Сперанскій) согласно показываютъ, что новыя школы, обыкновенно, стоятъ одиноко: смѣльчаки, ко-

---

[1]) Фр. Паульсенъ. Истор. очеркъ развитія образов. Зап. Германіи, стран. 194.

торые дерзаютъ повѣрить въ новыя педагогическія убѣжденія общества, нерѣдко страдаютъ, встрѣчая мало сочувствія, мало поддержки, мало довѣрія со стороны семьи: вѣдь, одно дѣло высказать радикальный взглядъ, а совсѣмъ другое дѣло рисковать своими дѣтьми.

Намъ кажется, что наша современная средняя школа, хотя и несовершенная, могла бы все-таки достигать значительно лучшихъ результатовъ, если бы семья (мы говоримъ о большинствѣ, а не объ отдѣльныхъ общественныхъ группахъ) больше цѣнила самое знаніе, внѣ практическихъ выгодъ, даваемыхъ школой, если бы семья меньше давала себѣ волю, часто неосновательно, огуломъ, критиковать школу въ присутствіи ея воспитанниковъ, своихъ дѣтей[1]). Не надо забывать, что если наше среднее образованіе обвиняютъ въ отсутствіи искренности, простоты, то сюда прямо относятся слова Магера, сказанныя про прусскую школу: «строй нашей гимназіи — одно изъ проявленій той великой лжи, которою больна вся наша общественная жизнь»[2]).

И хотя бы это показалось парадоксомъ, въ сущности школа гораздо больше цѣнитъ знаніе и работу надъ нимъ, чѣмъ большинство нашей семьи въ ея цѣломъ. Въ этомъ отношеніи наша такъ часто поносимая школа стоитъ впереди большинства нашей очень практически настроенной общественной среды[3]).

Во всякомъ случаѣ, то, что мы имѣемъ передъ собою въ средней школѣ, складывалось исторически, нельзя сказать, чтобы безъ нашего участія; какъ историческое явленіе, эта школа не можетъ быть разсматриваема какъ что-то законченное; она ждетъ своихъ улучшеній, мы думаемъ, только постепенныхъ, которыя будутъ тѣмъ серьезнѣе и лучше, чѣмъ болѣе семья будетъ интересоваться по существу образованіемъ своихъ дѣтей, и чѣмъ больше, при такомъ условіи, общественныя группы примутъ участіе въ медленной и внимательной работѣ надъ улучшеніемъ нашей средней школы.

Этотъ путь, въ силу необходимости, будетъ медленъ, такъ какъ движеніе жизни школы тѣсно связано съ поступательнымъ дви-

---

[1]) Н. Сперанскій. Очеркъ исторіи средней школы въ Германіи. 1898 г., стран. 88. Ср. W. Münch. Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart. Berlin. 1908 г.

[2]) Н. Сперанскій. Очеркъ истор. средней школы въ Германіи, стран. 122.

[3]) Ср. для Франціи — Crouset. Maîtres et parents. «Car les pères de familles ne changent pas toujours leurs idées aussi volontiers que l'Université changent ses méthodes». «La famille développe l'esprit de tradition, l'école développe plutôt l'esprit de progrès», p. 19, 20, 139.

женіемъ всей жизни, такъ какъ «у школы нѣтъ самостоятельнаго движенія, она слѣдуетъ за общимъ ходомъ культуры. Не педагогическія теоріи опредѣляютъ въ основныхъ чертахъ ходъ ея развитія, но весь великій процессъ исторической жизни. Такъ это было, такъ это останется, конечно, въ будущемъ, и никакимъ школьно-педагогическимъ краснорѣчіемъ здѣсь ничего не измѣнить»[1]).

Но для того, чтобы сознательно принять участіе въ школьномъ строительствѣ, все-таки надо постоянно пытаться выяснять себѣ задачи средняго образованія. Въ чемъ же онѣ состоятъ?

Одинъ изъ распространенныхъ взглядовъ на задачи средней школы, по сравненію ея съ высшей, состоитъ въ томъ, что: 1) въ средней школѣ идетъ накопленіе знаній, безъ которыхъ немыслима разработка научнаго матеріала въ высшей школѣ; 2) господствующій типъ работы въ средней школѣ — исполненіе заданной работы; въ высшей — критическое отношеніе къ знанію; 3) въ средней школѣ сообщаются знанія, уже установленныя въ наукѣ, — въ высшей школѣ дается наука въ ея современномъ движеніи. Всѣ эти три положенія объединяются однимъ требованіемъ, чтобы средняя школа давала подготовку для занятій въ высшей школѣ.

Оставляя пока въ сторонѣ вопросъ о томъ, насколько средняя школа должна быть подготовительной куда бы то ни было, насколько самодовлѣющей, мы прежде всего должны сказать, что каждое изъ этихъ положеній по существу не имѣетъ за собой серьезныхъ основаній.

Прежде всего остановимся на первыхъ двухъ положеніяхъ. Справедливо ли, что въ средней школѣ должно быть только накопленіе знаній, а критика и разработка должны принадлежать высшимъ учебнымъ заведеніямъ? Защитникомъ этого взгляда въ нѣмецкой педагогической литературѣ въ настоящее время является въ особенности Рудольфъ Леманъ[2]). Онъ находитъ, что ни состояніе духовныхъ силъ, ни состояніе знаній учениковъ средней школы не могутъ дать опоры для самостоятельности ихъ сужденія, которая цѣликомъ должна быть предоставлена академическому преподаванію. Съ свойственной ему простотою и честностью онъ говоритъ, что хотя бы его обвиняли въ отсталости, узости и близорукости, онъ все-таки настаиваетъ на своей мысли (полемизируя съ Laas'омъ), такъ какъ считаетъ

---

[1]) Fr. Paulsen. Geschichte des gelehrten Unterrichts. B. II., S. 636.
[2]) Rudolf Lehmann. Der deutsche Unterricht, S. 48, 49—51.

возможнымъ предлагать средней школѣ только практически осуществимое, какъ бы ни была блестяща и заманчива задача будить критическій смыслъ у юноши. Философское образованіе не дѣло средней школы[1]). Средняя школа можетъ имѣть дѣло только со способностями усвоивающею и воспроизводящею: ея задача должна быть проста и скромна — сдѣлать среднихъ людей здравомыслящими людьми.

Это мнѣніе одного изъ выдающихся дѣятелей средней школы въ Германіи представляетъ собою ярко и искренно выраженный взглядъ одного изъ теченій мысли по этому вопросу, какъ въ Германіи, такъ, мы можемъ сказать, и у насъ. Этотъ взглядъ встрѣчаетъ однако возраженія представителей другого теченія — въ лицѣ Оперта, который, хотя и желалъ бы овладѣть духовнымъ міромъ своихъ учениковъ, все-таки настаиваетъ на необходимости, по крайней мѣрѣ въ старшихъ классахъ гимназіи, введенія учениковъ въ научные пріемы работы, которые, по его опредѣленію, состоятъ: а) въ мужественной любви къ истинѣ и свободномъ отношеніи къ существующимъ мнѣніямъ; б) въ настойчивости и отчетливости при собираніи научнаго матеріала; в) въ умѣніи цѣлесообразно упорядочить найденные факты и связать ихъ между собою по ихъ внутренней зависимости; г) въ способности воображенія, какъ творческаго начала въ научной работѣ[2]). Мы прибавили бы еще къ этимъ четыремъ условіямъ научной работы — умѣніе ставить провѣрку добытыхъ выводовъ тамъ, гдѣ это представляется возможнымъ.

Мысль о необходимости вводить ученика средней школы на первыя ступени научной работы защищалъ и Рудольфъ Гильдебрандтъ. «Нечего бояться», пишетъ онъ[3]), «что ученики пріучатся слишкомъ много придавать значенія собственнымъ взглядамъ — объ этой опасности не стоитъ и разговаривать въ такую эпоху, когда еще повсюду царитъ мнѣніе, будто даже общіе жизненные принципы должны насаждаться въ ученикахъ сверху — рукою учителя». Гильдебрандту хотѣлось бы воспитать даже

---

[1]) Тамъ же, 145, 148. «Die philosophische Betrachtungsweise dagegen, welche als dritte und höchste Art der Auffassung aus der historischen hervorwächst und von der Lektüre zur Ästhetik, von Grammatik zu Sprachphilosophie führt, gehört nicht mehr in das Bereich des Gymnasiums; nur den Ausblick auf sie vermag eine propädeutische Unterwerfung zu geben».

[2]) A. Ohlert. Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung, S. 78.

[3]) Rud. Hildebrand. Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. — Перев. Е. Якушкина. Изд. 2-е, 1911 г., стран. 76 (1-е изд., стран. 78).

въ ученикахъ младшихъ классовъ, какъ мы будемъ объ этомъ говорить ниже, маленькихъ самостоятельныхъ наблюдателей явленій языка, уничтожить разницу между учебной классной логикой ученика, которая нерѣдко досаждаетъ учителю своею нелѣпостью, и живой здравой логикой, которую проявляютъ очень часто дѣти внѣ стѣнъ школы. Гильдебрандтъ справедливо указываетъ, что трудности, которыя сопряжены съ преодолѣваніемъ препятствій собственными усиліями, углубляютъ и упрочиваютъ знаніе и содѣйствуютъ выработкѣ въ человѣкѣ, съ одной стороны, устойчивости свѣдѣній и убѣжденій, а съ другой — способствуютъ развитію терпимости. Обычно, люди, пользующіеся готовыми воззрѣніями, на вѣру взятыми у другихъ, бываютъ уже и фанатичнѣе; люди, въ собственной работѣ привыкшіе отдавать себѣ отчетъ въ сложности изучаемыхъ ими явленій, склонны больше уважать чужія мнѣнія и сознавать относительность своихъ собственныхъ.

Мы раздѣляемъ мнѣнія этихъ двухъ представителей науки и школы въ Германіи: намъ представляется недоразумѣніемъ, что самостоятельность мысли въ ученикѣ пріучаетъ его къ критиканству и верхоглядству, и что онъ не располагаетъ еще ни достаточными знаніями, ни достаточными силами для собственнаго правильнаго сужденія. Намъ думается, что эта мысль невѣрна по двумъ основаніямъ. Во-первыхъ, потому что нѣтъ на свѣтѣ вопроса въ какой бы то ни было области мысли, который всегда, на всѣхъ ступеняхъ человѣческаго знанія, не оставался бы безконечно сложнѣе того, что могутъ люди въ немъ разъяснить; что люди только приблизительно подходятъ къ пониманію вещей, только частично. Во-вторыхъ, потому что остановить самостоятельность сужденія человѣческаго вообще невозможно — ее можно искусственно глушить, но если ее глушить въ школѣ, она будетъ жить внѣ школы. Вѣдь, ни для кого не тайна, что и малыя дѣти судятъ — судятъ о томъ, что касается ихъ ближе всего.

Намъ кажется поэтому гораздо болѣе цѣлесообразнымъ признать совершенно естественнымъ и необходимымъ самостоятельное сужденіе ученика въ средней школѣ, признать за нимъ право на критику, и, входя съ нимъ вмѣстѣ въ эту работу, внести въ нее руководство, внести пониманіе сложности и отвѣтственности всякаго нашего сужденія, и именно этимъ руководствомъ избавить юношу отъ верхоглядства и критиканства.

Нельзя долго держать подрастающаго человѣка на привязи: какъ только привязь порвана, такъ сейчасъ же сказываются всѣ вредныя послѣдствія долгихъ пеленокъ. Наша русская жизнь

даетъ достаточно примѣровъ, какъ молодежь, окончившая среднюю школу, становится именно развязной во всемъ, что касается общихъ культурныхъ условій жизни, и въ то же время проявляетъ очень мало самостоятельности сужденія въ тѣхъ научныхъ занятіяхъ, которыя ей предлагаетъ высшая школа. Это картина людей, сорвавшихся съ привязи, но не умѣющихъ пользоваться свободой.

И это явленіе не есть только русское; оно существуетъ всюду, гдѣ средняя школа боится дать сколько-нибудь свободы ученической мысли. «Вялость», пишетъ Фр. Паульсенъ[1]) про воспитанниковъ нѣмецкой школы, «происходитъ отъ подневольной урочной работы, чему довольно можно найти примѣровъ по всѣмъ бюро и канцеляріямъ, не исключая и правительственныхъ. Свобода, право самому за себя рѣшать и самому за себя отвѣчать — вотъ единственное лѣкарство отъ этого зла, которое, надо замѣтить, даетъ себя чувствовать еще много времени спустя послѣ того, какъ человѣкъ кончитъ гимназическій курсъ; какъ извѣстно, студенты часто очень не скоро оправляются отъ вялаго гимназическаго отношенія къ занятіямъ и становятся способны къ бодрой самостоятельной работѣ. Лѣтъ двѣнадцать учились они всему, кромѣ того, чтобы ставить себѣ своимъ умомъ задачи и работать по собственному почину: мудрено ли, что они совсѣмъ не умѣютъ жить на полной академической свободѣ, которая сразу предоставляется имъ въ университетѣ? А къ этому присоединяется еще то затруднительное обстоятельство, что предметы университетскихъ занятій для многихъ изъ слушателей являются совершенною новостью: на юридическомъ, на медицинскомъ, на естественномъ факультетахъ слушателямъ толкуютъ о вещахъ, о которыхъ они никогда въ жизни не слыхали, а о школьныхъ учебникахъ и школьныхъ задаваніяхъ никто даже не заикается»

Кромѣ того, когда намъ говорятъ, что должно быть какое-то существенное различіе чисто научной работы и работы въ средней школѣ, то для насъ тутъ кроется то же что-то неясное. Мы понимаемъ различіе между работой самостоятельнаго изслѣдователя въ наукѣ, спеціализировавшагося на какомъ-либо вопросѣ, и работой человѣка, еще только усвоивающаго научное знаніе и пріемы работы надъ нимъ. Но вторая работа намъ представляется еди-

---

[1]) См. Fr. Paulsen. Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2-е изд. Послѣдняя часть.—Schlussbetrachtung. Die Zukunft des gelehrten Unterrichts, а также въ книгѣ Н. Сперанскаго. Исторія средней школы въ Германіи. См. послѣднюю часть, составленную по послѣдней главѣ книги Паульсена въ двухъ ея изданіяхъ, стран. 204.

ной, нераздѣльной, непрерывной, начиная съ первыхъ годовъ ученія и до окончанія высшаго учебнаго заведенія, до того момента, когда человѣкъ становится вполнѣ самостоятельнымъ дѣятелемъ въ области науки, и начинаетъ широко и посвоему пользоваться пріобрѣтеннымъ знаніемъ и умѣніемъ для того, чтобы выбирать себѣ задачи и творчески итти къ нимъ своей дорогой.

Эта длинная лѣстница, восходящая отъ элементарной работы къ все болѣе сложной, но по существу остающейся непремѣнно научной, въ смыслѣ возможной истинности знанія, возможной ясности, простоты и глубины и правильности пріемовъ добыванія этой истинности. Границы здѣсь между различными отдѣлами образванія и провести нельзя: такъ органически, такъ постепенно и непрерывно растетъ наша сознательность.

Однимъ словомъ, мы совершенно не представляемъ себѣ другого образованія, кромѣ научнаго, если только оно не подтасовано, не подмѣнено чѣмъ-нибудь, преслѣдующимъ или партійныя или другія практическія цѣли. Намъ кажется совершенно справедливымъ мнѣніе Льюиса, «что наука тѣмъ же путемъ доходитъ до пониманія геологическихъ фактовъ, изъ которыхъ слагается лѣтопись земного шара, какъ и до объясненія обыкновенныхъ случаевъ вседневной жизни. Тотъ же умственный процессъ совершается и при чтеніи страницъ великой каменной книги горъ, какъ и при заключеніи изъ мокроты, замѣченной на улицахъ, что недавно шелъ дождь. Въ одномъ случаѣ умъ пробѣгаетъ неизмѣримыя пространства времени и заключаетъ, что явленія произошли отъ тѣхъ же причинъ, какія произвели подобныя же явленія по послѣднимъ опытамъ; въ другомъ случаѣ умъ заключаетъ, что сырость на улицахъ и возвышеніе уровня воды въ канавахъ произведены тою же причиною, которая на нашихъ глазахъ часто производила ихъ. Оба эти умозаключенія, изъ которыхъ одно обнимаетъ собою миріады тысячелѣтій, а другое — лишь нѣсколько минутъ, одинаково опираются, съ одной стороны, на нѣкоторые общеизвѣстные признаки, а съ другой — на антецедентъ, способный произвести тѣ же признаки. Оба могутъ быть ложны[1]).

Самая мысль о какихъ-то законченныхъ ступеняхъ образованія намъ кажется ложною мыслью. И учить тому, чѣмъ и какъ люди обезпечиваютъ себѣ правильность сужденія, учить этому практически, есть задача всякаго образованія, на ряду съ сообщеніями тѣхъ знаній, которыя уже добыты людьми. И въ этомъ

---

[1]) Льюсъ. Исторія философіи, стран. XVII. С.-Пб. 1865.

смыслѣ не слѣдуетъ ставить по существу различія между высшимъ и среднимъ образованіемъ: тутъ разница только въ степени сложности работы.

Не надо забывать, что сама исторія средняго и академическаго образованія показываетъ, что прежде и не было такой границы между ними, которую строятъ или хотятъ сохранить сейчасъ. Философскій факультетъ въ университетахъ XVI и XVII вѣковъ, называвшійся facultas artium, соотвѣтствовалъ (конечно, mutatis mutandis) четыремъ старшимъ классамъ нашей средней школы; студенты этого факультета были въ возрастѣ отъ 15 до 20 лѣтъ, и только въ 1-й половинѣ XIX вѣка въ Германіи (которой мы усердно подражаемъ въ устройствѣ нашей средней и высшей школы) заключительная часть обще-научнаго образованія была перенесена съ философскаго факультета въ курсъ средней школы (въ министерство Іог. Шульце 1818—1840 гг.)[1]).

Ушинскій былъ глубоко правъ, когда свою книжку, предназначенную для образованія малолѣтнихъ дѣтей, «Родное слово» построилъ именно на томъ принципѣ, что дитя даже съ первыхъ шаговъ своей работы надъ знаніемъ должно итти доступной ему, интересной, но *научной* дорогой, и итти по ней самостоятельными усиліями. Кто внимательно вчитывался въ «Родное слово», кто велъ по нему занятія съ маленькими дѣтьми, тотъ хорошо знаетъ, чѣмъ отличается эта знаменитая книга отъ многихъ появляющихся теперь на учебномъ рынкѣ дѣтскихъ хрестоматій. Въ «Родномъ словѣ» Ушинскій, съ глубокимъ знаніемъ дѣтской души, ведетъ ребенка къ умѣнью классифицировать окружающее и давать каждому роду и виду точное и наиболѣе родное русское названіе; онъ ведетъ дитя по этой дорогѣ чрезвычайно увлекательно, умѣло и требовательно. Онъ показываетъ ему, что нужно быть постоянно насторожѣ въ этой работѣ, чтобъ не попасть впросакъ, и даетъ ему удовлетвореніе удачнымъ рѣшеніемъ небольшихъ и посильныхъ задачъ. Эта книга — рѣдкій у насъ примѣръ наивной, элементарной работы, проникнутой научнымъ смысломъ.

Это начальное образованіе незамѣтно переходитъ въ среднее, среднее должно незамѣтно переходить въ высшее. Единственно, чѣмъ можно было бы ограничить работу надъ образованіемъ въ разныхъ типахъ школъ, это выборомъ вопросовъ, надъ которыми предлагается работать учащимся. Они въ самомъ существѣ своемъ должны соотвѣтствовать возрасту. Есть, какъ говорилъ

---

[1]) См. Фр. Паульсенъ. Исторія образ. въ Германіи, стран. 224.

Герценъ, истины, для которыхъ, какъ для политической зрѣлости, нужна также своя зрѣлость.

Разсуждая такимъ образомъ, мы приходимъ къ убѣжденію, что едва ли слѣдуетъ воздерживаться отъ сообщенія въ средней школѣ науки въ ея движеніи, тамъ, гдѣ преподаватель въ состояніи это сдѣлать. Отчего не указать ученикамъ спорность изучаемаго ими вопроса? Отчего не познакомить ихъ съ очередными гипотезами, стоящими передъ современной наукой? Когда мы говоримъ, что ученикамъ средней школы нужно сообщать только установившіяся точки зрѣнія въ наукѣ, не предлагаемъ ли мы имъ подъ видомъ установившагося устарѣлое? Не обертываемъ ли слишкомъ часто школу лицомъ назадъ? Не злоупотребляемъ ли извѣстными словами: «Вырастешь, Саша, узнаешь»? А когда нашъ воспитанникъ изъ средней школы попадетъ въ высшую, когда узнаетъ, что средняя школа дала ему не тѣ представленія о разныхъ вопросахъ и фактахъ, съ которыми его будутъ знакомить выше, когда ему придется тамъ переучиваться, помянетъ ли онъ добромъ свою среднюю школу?

Мы думаемъ, что въ тѣхъ случаяхъ, когда учитель можетъ это сдѣлать, онъ долженъ вводить своихъ учениковъ въ науку въ ея движеніи; такое преподаваніе предостерегаетъ отъ догматизма въ наукѣ, даетъ основы дѣйствительно научному міросозерцанію и будитъ въ человѣкѣ подчасъ дремлющее въ немъ творческое начало.

Намъ лично пришлось присутствовать разъ на урокѣ физики молодого преподавателя, научно занимающагося физикой. Дѣло шло объ электрическомъ разрядѣ, о его роли въ жизни природы, о его связи съ тѣми явленіями, которыя создаются ближайшими условіями у насъ на земномъ шарѣ, и о томъ вліяніи его, которое выражается въ широкихъ космическихъ явленіяхъ. Преподаватель развивалъ передъ классомъ мысль о значеніи этого вопроса и указывалъ въ совершенно доступной классу формѣ весьма просто и ясно, безъ фразъ, какимъ рядомъ остроумныхъ, мужественныхъ и настойчивыхъ усилій идутъ люди къ разгадкѣ великихъ тайнъ природы. Наблюдая впечатлѣніе отъ урока, наблюдая вниманіе слушавшихъ этотъ урокъ, намъ думалось, что мы присутствуемъ при настоящемъ общеніи людей въ области мысли, и что впечатлѣніе этого урока самымъ плодотворнымъ образомъ врѣжется въ душу тѣхъ, кому довелось его испытать.

Притомъ, въ случаѣ болѣе широкаго признанія и введенія въ среднюю школу посильной научной и самостоятельной работы, прекратятся, надо надѣяться, всеобщія жалобы профессоровъ

высшихъ учебныхъ заведеній на полную неподготовленность нашей молодежи къ научнымъ занятіямъ[1]) — явленіе, замѣчаемое не только у насъ: Визе, директоръ департамента народнаго просвѣщенія въ Пруссіи, въ 1873 году писалъ: «профессора университетовъ постоянно жалуются, что уровень научнаго смысла среди поступающей въ университетъ молодежи непрерывно понижается, что она не приноситъ съ собою ни прочнаго интереса къ наукѣ, ни положительныхъ знаній».

Если даже и сбросить въ этой оцѣнкѣ развитія и силъ молодежи то, что можетъ быть отнесено на счетъ ошибокъ самихъ профессоровъ въ умѣньи подойти къ молодежи на первыхъ шагахъ ея появленія въ высшей школѣ, то все-таки еще много останется справедливаго въ оцѣнкѣ работы нашей средней школы.

Но говоря о томъ, что при большей самостоятельности работы и при большей научности получаемаго образованія воспитанники средней школы будутъ болѣе подготовлены къ занятіямъ въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, чѣмъ въ настоящее время, мы вовсе не хотимъ сказать, что средняя школа должна готовить людей для такихъ занятій. Намъ думается, что средняя школа, поставленная, какъ мы это предлагаемъ, была бы вообще для людей школой, готовящей ихъ для жизни; куда бы жизнь ихъ ни повела — въ университетъ или въ какое-либо практическое дѣло: собственная мысль, умѣнье видѣть, наблюдать, размышлять и работать нужны всюду.

Когда говорятъ, что все это хорошо для лучшихъ, наиболѣе сильныхъ учениковъ средней школы, и не по силамъ среднему ученику, то противъ этого нельзя не возразить слѣдующаго. Во-первыхъ, какъ бы ни были велики или малы силы ученика, всегда можно найти работу, имъ соотвѣтствующую, сохраняя ея научный характеръ. Во-вторыхъ, разсчитывать на средняго ученика вообще едва ли правильно[2]). Самъ средній ученикъ есть своего рода фикція, въ родѣ статистической $^1/_4$ лошади. Если бы, нагружая обозъ, мы разсчитывали тяжесть воза на среднюю силу лошади, то однѣ лошади повезли бы легко, другія пали бы подъ непомѣрною тяжестью. Средній ученикъ есть настоящее прокрустово ложе для постановки образованія. Содержаніе образова-

---

[1]) См. совѣщанія по вопросамъ о средней школѣ въ Московскомъ учебномъ округѣ. 1899, вып. IV. Отвѣты профессоровъ университета и техническаго училища. Москва. 1899.

[2]) См. Fouillée. L'Enseignement au point de vue national. Paris. 1891. Фулье указываетъ на пониженіе развитія, даваемаго школой, при расчетѣ только на среднія силы, стран. 50.

нія должно быть, по возможности, гибко и, по возможности, примѣняться къ разнымъ силамъ классовъ и учениковъ. Въ-третьихъ, не надо забывать, что средняя школа охватываетъ отъ 7 до 8 лѣтъ жизни учащихся. На протяженіи этихъ 7—8 лѣтъ жизни въ самихъ учащихся происходитъ такая физическая и духовная эволюція, которой никакъ нельзя упускать изъ виду, строя планъ средней школы. Лай даетъ схему періодовъ дѣтскаго и юношескаго развитія въ возрастѣ, обнимающемъ первые годы ученія и среднюю школу[1]). Эта схема, хотя и приблизительно, но ясно указываетъ сущность переживаемой учащимися этого возраста эволюціи.

I.

Съ рожденія до начала перемѣны зубовъ 6 (7) лѣтъ.

Дѣтскій возрастъ.	Импульсивная воля.	Ощущенія.	Инстинктивныя дѣйствія.	Материнская школа.

II.

Отъ 6 (7) до 12 (14) лѣтъ.

Отрочество.	Разумная воля.	Представленія.	Произвольныя дѣйствія.	Народная школа.

III.

Отъ 12 (14) до 18 (21) лѣтъ.

Юность.	Сознательная воля.	Идеи и идеалы.	Нравственно-волевая дѣятельность.	Средняя школа въ широкомъ значеніи.

Особеннаго вниманія заслуживаетъ тотъ возрастъ, когда происходитъ половое созрѣваніе учащихся. Въ этотъ періодъ въ усиленной степени начинаетъ пробуждаться самосознаніе; повышается стремленіе къ независимости; возникаетъ горячая критика мыслей, чувствъ, желаній, переоцѣнка прежнихъ цѣнностей; это время горячаго исканія идеаловъ, — и вмѣстѣ съ этимъ это возрастъ, наиболѣе склонный ко всякимъ заболѣваніямъ и потому требующій особо бережнаго съ собой обращенія. Это тотъ возрастъ, про который Бѣлинскій писалъ: «Есть пора въ жизни человѣка, когда грудь его полна тревоги... когда горячія желанія

---

[1]) Лай. Экспериментальная дидактика. Перев. подъ ред. А. Нечаева. С.-Пб. 1905, стран. 333.

съ быстротою смѣняютъ одно другое, и сердце, желая многаго, не хочетъ ничего; когда опредѣленность убиваетъ мечту, удовлетвореніе подсѣкаетъ крылья желанію, когда человѣкъ любитъ весь міръ, стремится ко всему и не въ состояніи остановиться ни на чемъ; когда сердце человѣка порывисто бьется любовью къ идеалу и гордымъ презрѣніемъ къ дѣйствительности». И если въ этихъ словахъ чувствуется человѣкъ 40-хъ годовъ, съ его особымъ романтическимъ настроеніемъ, все же въ нихъ много постоянно вѣрнаго, совпадающаго и съ наблюденіями преподавателей въ ихъ классной работѣ, и съ данными психологіи. Вотъ какъ говорятъ объ этомъ сами учащіеся. Беремъ слова одной изъ своихъ ученицъ, простой и прямой, сказанныя ею въ одномъ изъ поданныхъ намъ сочиненій въ VII классѣ гимназіи по вопросу объ условіяхъ выбора дѣятельности для человѣка. «Когда человѣкъ выходитъ изъ младенческихъ лѣтъ, изъ того времени, когда онъ не понималъ и не заботился объ окружающихъ, и всматривается въ окружающую жизнь, передъ нимъ начинаетъ открываться ея отрицательная сторона: масса зла, несправедливости и злоупотребленій, которыхъ онъ раньше не понималъ. Чуткіе, отзывчивые люди отъ этого страдаютъ... Эта пора развитія продолжается различное время у разныхъ людей. Мнѣ кажется, что она имѣетъ сильное вліяніе на развитіе характера и стремленій человѣка и, слѣдовательно, и на выборъ дѣятельности».

Самодѣятельность учащихся какъ нельзя болѣе показываетъ, что возрастъ, о которомъ мы говоримъ, далеко не удовлетворяется только усвоеніемъ тѣхъ учебниковъ, которыми располагаетъ школа. Есть хорошій источникъ, изъ котораго въ этомъ отношеніи можно извлечь много интереснаго: у этого возраста есть свои журналы, на которые затрачивается не мало энергіи: эти журналы краснорѣчиво говорятъ, что запросы учащихся въ средней школѣ никакъ не умѣщаются въ это намѣреніе удержать ихъ въ предѣлахъ готовыхъ мыслей.

Правда, заглавія журналовъ иногда свидѣтельствуютъ, что они издаются почти только для времяпровожденія, какъ, напримѣръ: «Досугъ», «Опытъ», «Молодые побѣги», «Нашъ журналъ», «Бабье дѣло». Но нѣкоторыя заглавія говорятъ и о другомъ[1]). Таковы, напримѣръ: «Заря», «Въ поискахъ за истиной», «Впередъ», «Оса», «Порывъ» и т. п. Въ журналѣ «Впередъ», напримѣръ, издававшемся въ 1-й московской гимназіи въ концѣ

---

[1]) См. ст. С. Смирнова. О ученическихъ журналахъ. «Вѣст. Восп.», 1901 г., № 6.

70-хъ годовъ, когда пишущій эти строки учился тамъ въ старшихъ классахъ, помѣщены были статьи тогда еще учениковъ гимназіи: П. Н. Милюкова — «О римской сатирѣ»; «О Гораціи», князя П. Д. Долгорукова — «О взглядѣ Аксакова на русскую исторію»; теперь уже покойнаго Икова — «О Кантѣ». Въ журналѣ «Оса» были статьи подъ заглавіемъ: «Кого называютъ эпикурейцемъ?» «Что такое филистеръ?», трактовались вопросы о свободѣ воли, о вмѣняемости, ставились моральныя задачи оцѣнкой ученической среды.

Если школа въ своемъ стремленіи наложить руку на самостоятельную мысль ученика не будетъ считаться съ этими сторонами жизни своихъ воспитанниковъ, ихъ запросы будутъ искать себѣ удовлетворенія внѣ школы, они уйдутъ изъ нея, какъ вода изъ невода, прекратится возможность взаимнаго пониманія, падетъ то взаимное довѣріе между преподавателемъ и учениками, на которомъ единственно зиждется возможность педагогической дѣятельности.

Такимъ образомъ средняя школа посильно должна вводить учениковъ и въ критику на доступныхъ имъ матеріалахъ, и въ движеніе современной науки, и въ связи съ этимъ весьма важно, чтобы построеніе школы давало бы ей возможность, сохраняя свои основы, нѣсколько приспособляться къ потребностямъ времени и личности учителя и учащихся въ выборѣ матеріала, надъ которымъ предлагается работать ея ученикамъ.

Такого рода гибкостью нѣсколько обладаютъ у насъ въ настоящее время женскія гимназіи, которыя въ своемъ VIII классѣ даютъ возможность большей спеціализаціи учащимся, и было бы хорошо, если бы явилась возможность расширить условія этой спеціализаціи. Эту уже существующую форму спеціализаціи, за которой уже есть продолжительный и оправдавшій себя опытъ, было бы полезно распространить и на мужскую среднюю школу.

Въ нѣкоторыхъ изъ королевствъ Германіи дозволяется преподавателямъ старшихъ выпускныхъ классовъ (Unter и Ober Prima), каждому въ своемъ предметѣ, расширять тотъ вопросъ, которымъ самъ преподаватель наиболѣе интересуется и въ которомъ наиболѣе самостоятельно мыслитъ. Разрѣшается это въ той надеждѣ, что это дастъ возможность и самимъ ученикамъ глубже и самостоятельнѣе войти въ научную сторону работы. Дѣлается это, впрочемъ, далеко не вездѣ, и женская школа и въ Германіи, какъ и у насъ, идетъ въ этомъ отношеніи впереди мужской. По крайней мѣрѣ, Фр. Паульсенъ, знатокъ этого дѣла, замѣчаетъ: «по самостоятельности организаціи и по предоставляемой уче-

ницамъ относительной свободѣ выбора между предметами, высшій (женскій) лицей приближается къ формѣ англо-американскаго колледжа. Очень возможно, что ему будетъ суждено указать и мужской гимназіи дальнѣйшіе пути развитія»[1]).

Въ итогѣ наше мнѣніе о среднемъ образованіи сводится къ слѣдующему:

а) Образованіе едино по существу.

б) Дѣленіе образованія на начальное, среднее и высшее не можетъ указывать на различіе между ними по существу: это различіе заключается только въ возрастающей сложности работы, сущность которой остается одна и та же: усвоеніе научныхъ знаній и пріемовъ ихъ добыванія.

в) Средняя школа не есть школа подготовительная въ какія-либо учебныя заведенія. Это есть самостоятельная школа; характеръ и объемъ ея образованія, какъ и во всякой школѣ, опредѣляется потребностями и силами возраста ея воспитанниковъ.

г) Составъ общаго образованія, предлагаемаго такой школой, долженъ въ частяхъ своихъ быть гибокъ, чтобы находиться въ соотвѣтствіи съ временемъ, личностью учащихся, уровнемъ силъ отдѣльныхъ классовъ и личностью учащихъ.

д) Сообщать въ средней школѣ только установившіеся научные взгляды и невозможно, такъ какъ далеко не во всѣхъ областяхъ знанія такіе взгляды есть, и нежелательно, такъ какъ передавать посильно науку въ ея движеніи — и доступно возрасту учениковъ средней школы, и очень для нихъ воспитательно.

е) Критическую мысль въ ученикахъ будить слѣдуетъ, внося въ критическую работу ихъ мысли должное руководство.

ж) Мысль о возможности получить законченное образованіе есть ложная мысль. Она возникла вслѣдствіе существующаго внѣшняго дѣленія типовъ образованія и связаннаго съ ними общественнаго положенія. Законченнаго образованія никогда не было и не можетъ быть.

Послѣ этихъ предварительныхъ соображеній перейдемъ теперь къ вопросу о томъ, какое же мѣсто среди предметовъ преподаванія въ среднемъ образованіи можетъ занять родной языкъ и его литература.

---

[1]) Фр. Паульсенъ, стран. 262.

III.

МѢСТО РОДНОГО ЯЗЫКА СРЕДИ ДРУГИХЪ ПРЕДМЕТОВЪ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.

Было время, когда думали, что изучать родной языкъ нечего, такъ какъ имъ каждый человѣкъ и не учась владѣетъ. Такъ думала школа до XVI вѣка на Западѣ, главнымъ предметомъ изученія въ которой былъ языкъ науки того времени — языкъ всѣхъ образованныхъ людей — латинскій. Съ XVII вѣка начинаютъ учиться родному языку въ европейскихъ школахъ, а въ XIX вѣкѣ пытаются даже поставить его въ центрѣ гимназическаго образованія; но эта послѣдняя мысль еще во 2-й половинѣ XIX вѣка кажется революціонной.

Если вслушаться въ слова выдающихся дѣятелей и въ области преподаванія языка, и въ области научныхъ изслѣдованій явленій языка, то можно вынести впечатлѣніе, что не можетъ быть болѣе благодарнаго, болѣе воспитывающаго предмета въ средней школѣ, какъ языкознаніе и въ особенности изученіе родного языка.

«Никто не можетъ чувствовать себя теперь съ такою увѣренностью передовымъ борцомъ за лучшее, прекрасное и великое будущее нашей націи», говоритъ Р. Гильдебрандтъ[1]), «какъ преподаватель родного языка, отдавшій себѣ правильный отчетъ относительно своего положенія въ общемъ ходѣ нашего развитія». Буслаевъ доходитъ, въ этомъ случаѣ, даже до большой нетерпимости по отношенію къ другимъ предметамъ преподаванія въ средней школѣ. «Часто говорятъ, вмѣстѣ съ Гердеромъ и Песталоцци», пишетъ онъ[2]), «что умственныя способности можно образовать на какомъ хочешь предметѣ. Но такое мнѣніе совер-

---

[1]) Р. Гильдебрандтъ. О преподаваніи родного языка. Переводъ Е. Якушкина, 1-е изд., стран. 106. 2-е изд. 1911 г., стран. 104.

[2]) Буслаевъ. О преподаваніи отечественнаго языка. Изд. 2-е, стран. 26-27.

шенно несправедливо: это все равно, что сказали бы, будто всякое общество образуетъ юношу, не только сообщество съ людьми необразованными, но даже съ лошадьми и собаками. Нѣтъ, духъ образуется только посредствомъ духовнаго: впрочемъ, этимъ не отвергается и природа физическая, какъ предметъ образующій, если будемъ понимать подъ ней не безсвязную груду фактовъ, а органическое, всецѣлое созданіе Божіе, проникнутое тѣмъ же творческимъ духомъ, какъ и нравственный міръ».

Ушинскій также находитъ, что въ первоначальномъ, по крайней мѣрѣ, образованіи языкъ есть главный, наиболѣе воспитательный предметъ.

Такихъ мнѣній можно было бы привести очень много; мы ограничимся пока только мнѣніями этихъ выдающихся трехъ представителей дѣла и постараемся отдать себѣ нѣкоторый отчетъ въ томъ, насколько, дѣйствительно, справедливы основанія для такихъ мнѣній: не составляютъ ли они результатъ увлеченія спеціалистовъ? не можетъ ли каждый преподаватель, любящій свой предметъ и мыслящій въ его области, сказать про него многое въ этомъ же родѣ? Стоитъ, напримѣръ, взять сборникъ Юманса («Новѣйшее образованіе»), изданный у насъ въ 60-хъ годахъ, въ защиту естественнонаучнаго образованія[1]), и тамъ изъ статей крупнѣйшихъ представителей научнаго естествознанія можно вынести очень много впечатлѣній въ защиту громаднаго значенія естественныхъ наукъ въ дѣлѣ духовнаго развитія человѣка.

Намъ не хотѣлось бы ни уменьшать, ни преувеличивать значенія родного языка и литературы въ среднемъ образованіи человѣка: намъ хотѣлось бы попытаться посильно безпристрастно взглянуть на этотъ вопросъ и нѣсколько разобраться въ основаніяхъ, заставляющихъ нѣкоторыхъ преподавателей выдвигать на первое мѣсто въ курсѣ школы родной языкъ.

Однимъ изъ первыхъ такихъ основаній служитъ указаніе на огромную роль языка въ духовной жизни человѣка. Указываютъ, что именно черезъ посредство языка совершается духовный ростъ человѣка, что всѣ впечатлѣнія жизни усвоиваются чрезъ посредство языка, что языкъ есть лучшее и глубочайшее средство общенія людей между собою.

И въ этихъ замѣчаніяхъ очень много справедливаго, но было бы, намъ кажется, неправильнымъ принимать ихъ полностью, безъ всякихъ ограниченій и тѣмъ болѣе безъ сравненія съ наиболѣе

---

[1]) Юмансъ. Новѣйшее образованіе. Перев. подъ ред. и съ вступительной статьей Антоновича. С.-Пб. — 1867.

воспитательными сторонами и другихъ предметовъ преподаванія.

Прежде всего нужно сказать, что языкъ является не создателемъ нашего духовнаго міра, а прежде всего его выразителемъ. Источникомъ нашего духовнаго содержанія является весь окружающій насъ міръ, познаваемый нами не только съ помощью нашего языка, а съ помощью всѣхъ нашихъ чувствъ.

Когда мы узнаемъ жизнь при посредствѣ языка, мы узнаемъ ее, такъ сказать, изъ вторыхъ рукъ, не только чрезъ впечатлѣнія другихъ людей, но даже только чрезъ ту часть ихъ впечатлѣній, которая могла быть ими выражена въ языкѣ. Нашъ внутренній міръ, создающійся подъ всѣми впечатлѣніями жизни, несравненно богаче нашего языка, которымъ мы только приблизительно передаемъ не только то, что дѣйствительно чувствуемъ, но даже то, что думаемъ. Языкъ дѣлаетъ очевидною только часть нашихъ душевныхъ переживаній и нашихъ логическихъ процессовъ.

Каждый знаетъ по себѣ, напримѣръ, сколько моральныхъ приговоровъ происходитъ внутри насъ съ такою быстротою, что мы не отдаемъ себѣ отчета въ пути, которымъ мы приходимъ къ какой-либо мысли, а между тѣмъ опредѣленно склоняемся въ сторону какого-нибудь рѣшенія, особенно въ сознаніи правоты или неправоты какого-либо поступка. Какъ бы ни были логичны доказательства нашихъ противниковъ въ этомъ случаѣ, мы, отдавая справедливость ихъ логичности, все-таки чувствуемъ въ себѣ иной приговоръ, хотя и не можемъ въ языкѣ выразить его основанія. Не одни художники мыслятъ образами, не одни музыканты думаютъ звуками и настроеніями. Это только сильно подчеркнутыя явленія, которыя общи до нѣкоторой степени всѣмъ людямъ.

И мы не можемъ согласиться со Срезневскимъ, что «надо пріучать учащихся *думать опредѣленно, т.-е. словами*», или «думать послѣдовательно, т.-е. правильными сочетаніями словъ»[1]); намъ казалось бы болѣе правильнымъ отнести этотъ совѣтъ къ тому моменту, когда нужно уже выразить мысль, когда нужно думать о словахъ, наиболѣе подходящихъ, чтобъ оформить процессъ нашего мышленія, который шире языка. Мы скорѣе совѣтовали бы думать реально, вникая всѣми нашими духовными способностями внутрь дѣла, подлежащаго нашему обсужденію. Это, намъ кажется, глубоко чувствовалъ человѣкъ, геніально совмѣщавшій въ себѣ даръ языка, и вкусъ, и интересъ къ естествознанію.

---

[1]) Срезневскій. Объ изученіи родного языка вообще и особенно въ дѣтскомъ возрастѣ. С.-Пб. 1899 г., стран. 20 и 70.

«Въ итогѣ», писалъ Гёте, «стиль покоится на глубочайшихъ устояхъ нашего познанія, на сущности вещей, поскольку намъ дано постигать ее въ видимыхъ и осязательныхъ образахъ».

Нашъ языкъ находится въ прямой зависимости отъ богатства внутренняго нашего содержанія, которое онъ стремится оформить. Безспорно, это стремленіе выразить то, что человѣкъ переживаетъ, знаетъ и о чемъ думаетъ, требуетъ многихъ усилій, — усилій благородныхъ и плодотворныхъ; можно согласиться съ Лаемъ, что «не словесныя, а предметныя представленія вызываютъ, въ насъ жизненныя, интенсивныя ощущенія, ясное мышленіе, сильную волю и активную дѣятельность. Практическія отправленія повседневной жизни, совершенство ремесленника и техника, нравственная и религіозная дѣятельность, эстетическое наслажденіе и творчество — тѣмъ полнѣе и совершеннѣе, чѣмъ полнѣе и совершеннѣе лежащія въ ихъ основѣ предметныя представленія. Предметность — самая убѣдительная истина, которая не можетъ быть достигнута ни при помощи рѣчи, ни посредствомъ звуковыхъ образовъ или письменныхъ представленій образовъ»[1]).

Когда это внутреннее содержаніе добыто преимущественно посредствомъ языка, т.-е., иначе, съ чужихъ словъ, то получается то словесное, книжное воспитаніе, которое хотя и даетъ людямъ владѣніе литературною рѣчью, но можетъ быть только одностороннимъ и нерѣдко мѣшаетъ за словами видѣть дѣло. Если бы языкознаніе заключало въ себѣ особое свойство воспитывать духовно и умственно человѣка, то филологи должны были бы быть лучшими мыслителями. Но, вѣдь, развѣ можно серьезно объ этомъ говорить? Развѣ процентъ ограниченныхъ и узкихъ людей между ними меньше, чѣмъ среди представителей въ другихъ областяхъ научной работы? И Гербартъ, защищая значеніе естествознанія въ особенности противъ вѣры въ чудодѣйственную силу древнихъ языковъ, писалъ, что «филологи могутъ сколько угодно облекать въ самоновѣйшія фразы свою старую теорію относительно присущей языкамъ силы давать формальное развитіе разуму: но все это лишь пустыя слова, и не убѣдить ими никого, кому знакома гораздо высшая развивательная сила другихъ занятій, и кто открытыми глазами смотритъ на міръ, гдѣ есть не мало крупныхъ людей, ни на іоту не обязанныхъ своимъ духовнымъ существованіемъ классической школѣ... общество, просто, поддалось громогласнымъ увѣреніямъ въ чудодѣйственной силѣ древнихъ языковъ, доходящимъ прямо

---

[1]) Лай. Тамъ же, стран. 129.

до шарлатанства... Положимъ, человѣческая природа можетъ многое вынести... Но именно это обстоятельство вводитъ педагоговъ и врачей въ соблазнъ рѣшаться на слишкомъ уже многое. Разница здѣсь въ томъ, что врача хвалятъ за рискъ лишь въ случаѣ удачи, а педагоговъ въ случаѣ неудачи первый начинаетъ ругательски ругать самъ своего паціента»[1]).

Безспорно, психологическое значеніе языка, какъ выразителя нашихъ переживаній и обратно вліяющаго на нихъ, очень велико. Намъ только кажется, что когда мы говоримъ объ общемъ образованіи человѣка, когда мы хотимъ опредѣлить мѣсто языка среди другихъ предметовъ изученія, не слѣдуетъ преуменьшать ихъ значенія въ развитіи человѣка, такъ какъ въ нихъ заключается огромная доля содержанія, которая вліяетъ самымъ благотворнымъ образомъ и на самый языкъ: изъ нихъ онъ беретъ самъ львиную долю своего существа.

Но если даже принять мнѣніе, что, при всей важности изученія языка, оно должно болѣе, чѣмъ это, обыкновенно, у насъ думаютъ спеціалисты, считаться съ другими предметами средняго образованія, все-таки говорятъ, какъ, напримѣръ, это думалъ Ушинскій, что въ младшихъ классахъ на первыхъ ступеняхъ образованія родной языкъ имѣетъ всеобъемлющее значеніе, занимаетъ первое мѣсто[2]), и это потому, что если начинать обученіе, то, конечно, съ того матеріала, которымъ хотя нѣсколько ребенокъ уже располагаетъ: только исходя отъ такого матеріала, можно на чемъ-нибудь основать первое обученіе человѣка. Какимъ же матеріаломъ, годнымъ для образованія, располагаетъ ребенокъ, входящій въ школу?

Языкъ есть единственный матеріалъ, который приносятъ съ собою дѣти въ классъ, въ готовомъ видѣ, которымъ они владѣютъ. Они на этомъ языкѣ говорятъ; практически, но еще безсознательно знакомы съ синтаксисомъ, этимологіей, вообще съ формой языка; на этомъ знакомомъ имъ матеріалѣ преподавателю и нетрудно, и естественно призвать ихъ сознаніе и побудить на размышленіе. Эту мысль защищаютъ Ушинскій, Олертъ, Гильдебрандтъ. Дѣти, говорятъ защитники этого мнѣнія, еще не имѣютъ въ этомъ возрастѣ свѣдѣній ни по географіи, ни по физикѣ, ни вообще по естествознанію, ни по исторіи, ни по математикѣ — это все еще нужно имъ сообщить, и когда-то, когда-то они будутъ

---

[1]) Н. Сперанскій. Исторія средней школы въ Германіи, стран. 97.

[2]) См. К. Ушинскій. Руководство къ книгѣ «Родное слово», ч. I. См. также мнѣніе проф. Бодуэнъ-де-Куртене. Труды курсовъ для учит. средней школы. 1907 г., С.-Пб. 1908, стран. 18.

въ состояніи накопить здѣсь столько знанія, чтобъ наступила пора его анализировать и обобщать!

Это представленіе о подготовкѣ, которую приносятъ дѣти съ собою въ начальную школу, при ближайшемъ разсмотрѣніи, намъ кажется не вполнѣ справедливымъ. По всѣмъ этимъ отдѣламъ даже у маленькихъ дѣтей есть матеріалъ, изъ котораго можно исходить въ обученіи, но, конечно, для выясненія этого матеріала нужно отбросить тѣ требованія, которыя ставятъ наши вступительные экзамены, которыя сообщаютъ наши учебники, нужно отказаться отъ общепринятаго пониманія содержанія этихъ свѣдѣній.

Конечно, по географіи дѣти не знаютъ ни частей свѣта, ни того, что̀ такое климатъ, ни главныхъ городовъ различныхъ странъ и т. п., но они знаютъ, что̀ такое гора, рѣка, обрывъ, видѣли горизонтъ, знаютъ о восходѣ солнца и видали его закатъ и т. п. По математикѣ они знаютъ, что̀ такое кругъ, прямая линія, что̀ значитъ больше и меньше, тяжелѣе и легче, чуть-чуть считаютъ до трехъ, до четырехъ, подчасъ до десяти, хотя и по пальцамъ. По физикѣ они знаютъ очень много: они знаютъ, что тѣла падаютъ, что ртуть въ градусникѣ подымается и опускается, что изъ самовара идетъ паръ, что самоваръ бываетъ горячъ, что вода замерзаетъ, что изъ облаковъ падаетъ снѣгъ и дождь, бываетъ гроза, что есть на свѣтѣ воздухъ, вѣтеръ, и еще очень много другого. По зоологіи, по ботаникѣ въ этомъ же родѣ ихъ знанія разнообразны: имъ извѣстно, что листья зимой опадаютъ, что растенія нужно поливать, что растенія даютъ цвѣты и плоды, что бываютъ птицы, звѣри, домашнія животныя, что у собакъ бываютъ щенята, что куры несутъ яйца и т. д. и т. д. Меньше всего у нихъ свѣдѣній по исторіи, но и здѣсь нѣтъ пустого мѣста — здѣсь уже нѣчто начинается: правда, они не знаютъ ни про Цезаря, ни про Іоанна Грознаго, но они знаютъ, что міръ существуетъ давно, что какая-нибудь ближайшая церковь давно построена, что нѣкоторыя измѣненія въ жизни, ближайшей къ нимъ, прошли на ихъ глазахъ: тамъ устроили дорогу, которой прежде не было, тамъ построили новый домъ, и увеличилось число людей въ ближайшемъ околоткѣ и т. п. Можно обращать вниманіе ихъ на нѣкоторое, доступное имъ движеніе жизни.

Наконецъ, кромѣ всѣхъ этихъ познаній, у дѣтей есть и еще нѣчто, что можетъ служить отправной точкой въ дѣлѣ ихъ перваго образованія. У дѣтей есть область моральныхъ впечатлѣній и переживаній, представляющая въ этомъ отношеніи богатый матеріалъ. Возьмите ихъ общія впечатлѣнія отъ семьи, отъ

встрѣчъ со сверстниками, отъ улицы, прогулки, и, думается, вы быстро убѣдитесь, что ребенокъ несетъ съ собою въ классъ довольно большой запасъ представленій неясныхъ, пестрыхъ, непродуманныхъ, но зато часто пережитыхъ — запасъ настолько большой, что можно, по справедливости, сказать, что едва ли ребенокъ обладаетъ достаточными средствами языка, чтобъ передать этотъ внутренній запасъ. Этотъ матеріалъ внутри его больше, чѣмъ объемъ его языка, и этотъ матеріалъ заслуживаетъ не меньшаго, если не большаго вниманія учителя на первыхъ же порахъ преподаванія.

Любопытно, что самъ Ушинскій, горячо защищающій мысль о главенствѣ родного языка среди предметовъ средней школы и въ особенности въ младшихъ классахъ, въ своемъ руководствѣ «Родное слово» существенное мѣсто отводитъ не столько языку, сколько изученію реальныхъ впечатлѣній, окружающихъ ребенка, заставляетъ ихъ классифицировать и, упражняя въ этой классификаціи, призываетъ и посильно напрягаетъ самыя разнообразныя способности и склонности ребенка: волю, выдержку, критическій смыслъ, любовь къ людямъ, къ изящному — вообще захватываетъ весь его житейскій запасъ, заставляетъ привести его въ порядокъ и, упорядочивая, ведетъ его именно въ этомъ основномъ направленіи далѣе и далѣе, по дорогѣ обогащая его языкъ, увеличивая словарь его, явно недостаточный для передачи накопляющихся, стройно укладывающихся реальныхъ впечатлѣній. Такъ, практика — великій контролеръ нашихъ теорій — указала Ушинскому истинный путь въ построеніи даже и начальнаго общаго образованія человѣка. Практическій педагогъ побѣдилъ въ немъ теоретика. Мысль объ уясненіи и классификаціи реальныхъ впечатлѣній, имѣющихся у ребенка, есть главная и одна изъ самыхъ счастливыхъ мыслей этой рѣдкой книги. «Родное слово» — только отчасти учебникъ родного языка. Это есть энциклопедія общаго образованія ребенка. Языкъ здѣсь слѣдуетъ и развивается попутно съ развитіемъ ребенка. Многое изъ этого языка не принесено съ собою, а дается самою школой; и, наоборотъ, многое изъ тѣхъ разнообразныхъ представленій, которыя имѣются у дѣтей помимо языка, школа только приводитъ въ порядокъ.

Изъ этого примѣра «Родного слова», думается намъ, выясняется приблизительно мѣсто родного языка и въ среднемъ образованіи человѣка. И если бы мы вздумали слишкомъ расширять этотъ предметъ въ ущербъ другимъ, мы едва ли бы установили

правильный масштабъ для объема и содержанія средняго образованія.

Языкъ есть одинъ изъ очень важныхъ предметовъ изученія въ школѣ, но ему пора оставить претензію на господство, на первенство и на особую общеполезность — эту претензію, унаслѣдованную отъ гуманистической школы. Тѣмъ болѣе родной языкъ не можетъ быть поставленъ какъ основной предметъ въ средней школѣ, что самый составъ и объемъ этого предмета очень споренъ; въ него вносится много субъективнаго, а въ научной разработкѣ этого вопроса сдѣлано пока еще мало. По крайней мѣрѣ, и Буслаевъ признавалъ, что еще «не пришла пора учителямъ русскаго языка думать, что ихъ предметъ есть сосредоточіе гимназическаго курса»[1]). На то, что въ 90-хъ годахъ истекшаго столѣтія не было разногласія въ этомъ вопросѣ и между нѣмецкими педагогами, указываетъ и Паульсенъ[2]).

Но, кромѣ всего того, что обсуждалось нами выше, защитники первенствующаго значенія родного языка и литературы выдвигаютъ еще одну сторону дѣла: они указываютъ, что въ наше время ищутъ опоры для національнаго воспитанія, а въ дѣлѣ національнаго воспитанія какой же другой предметъ можетъ имѣть большее значеніе, чѣмъ родной языкъ, по справедливости, выражающій духовный складъ народа? «Охватить родной языкъ во всей его закономѣрности составляетъ національный долгъ и въ особенности обязанность средней школы, при изученіи благороднѣйшихъ мыслей, чувствъ и дѣйствій нашей націи; вѣдь, языкъ есть архивъ и органъ міра національныхъ мыслей, отраженіе жизни народнаго духа»[3]).

Итакъ, слѣдовательно, здѣсь вопросъ о расширеніи преподаванія родного языка въ школѣ связывается съ дѣломъ національнаго воспитанія, и, нужно сказать, связывается не безъ основанія; но только для того, чтобы выяснить относительную роль родного языка въ такомъ воспитаніи, надо нѣсколько остановиться на самомъ содержаніи національнаго воспитанія и той роли, которую въ немъ играютъ и другіе предметы.

Наиболѣе горячо и сильно высказался за національзацію школы нынѣ царствующій императоръ германскій Вильгельмъ II.

---

[1]) Ф. Буслаевъ. О преподаваніи отечественнаго языка, изд. 2-е, стран. 28.

[2]) Фр. Паульсенъ. Историческій очеркъ развитія образованія въ Германіи, стран. 233.

[3]) Lass. Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Ein kritisch-organisatorischer Versuch. Berlin. 1872 г., S. 233.

Случилось это при совершенно особенныхъ обстоятельствахъ. Въ 1890 году, въ Берлинѣ, была собрана конференція изъ 44 педагоговъ, подъ предсѣдательствомъ министра народнаго просвѣщенія фонъ-Госслера, для обсужденія предстоящихъ реформъ средней школы. Ни предсѣдательство министра фонъ-Госслера, ни большинство состава конференціи не обѣщали обществу реформъ въ давно жданномъ направленіи — усиленія реальнаго преподаванія. Большинство конференціи заранѣе предначертало себѣ путь работы, какъ вдругъ неожиданно на первое ея засѣданіе явился самъ императоръ. Еще неожиданнѣе было то, что онъ сказалъ въ своей вступительной рѣчи. Вотъ что̀ онъ говорилъ: «Кто самъ былъ въ гимназіи, кто видѣлъ ея закулисную жизнь, тотъ знаетъ, чего ей нехватаетъ. Ей недостаетъ прежде всего національной основы. Мы должны класть въ ея основу свое родное; мы должны воспитать юныхъ нѣмцевъ, а не юныхъ грековъ и римлянъ... Работы по родному языку должны быть средоточіемъ, къ которому пусть тяготѣетъ все преподаваніе».

Императоръ самъ воспитывался въ классической гимназіи. «Да, гимназія была горда, что въ числѣ ея учениковъ находился наслѣдникъ престола», замѣчаетъ по этому поводу Паульсенъ, самъ присутствовавшій на конференціи, «но изъ этого видно, что медаль имѣетъ свою обратную сторону: изъ учениковъ нерѣдко выходятъ суровые судьи»[1]).

Слова императора Вильгельма II только выражали уже назрѣвшую мысль, что школа, дѣйствительно, должна въ основу своего дѣла класть свое родное. Воспитывать человѣка внѣ его національности есть выдуманная, отвлеченная и невозможная задача. «Человѣкъ вообще сильно смахиваетъ на извѣстнаго діогеновскаго пѣтуха», по выраженію Раумера. Каждому человѣку, прежде всего и главнымъ образомъ, приходится жить и работать въ своей странѣ. Знаніе ея, пониманіе условій родной жизни и привязанность къ ней даютъ ту атмосферу, которая дѣлаетъ жизнь полною и осмысленною и предостерегаетъ отъ ложныхъ шаговъ на житейской дорогѣ, — конечно, когда это чувство не переходитъ въ шовинизмъ.

Всѣ предметы средней школы и могутъ быть раздѣлены на такіе, изъ которыхъ одни не имѣютъ или почти не имѣютъ отношенія къ національности, другіе, напротивъ, знакомятъ насъ съ національною жизнью.

---

[1]) Fr. Paulsen. Geschichte des gelehrten Unterrichts. Вып. II., S. 592.

Изученіе основной религіи, господствующей въ странѣ, родного языка и литературы, родной исторіи, географіи и этнографіи знакомитъ насъ съ родною жизнью; всеобщая исторія и географія, иностранные языки знакомятъ насъ съ жизнью другихъ національностей, но, напримѣръ, философія, психологія, логика, математика и все естествовѣдѣніе, по существу, стоятъ внѣ національности.

Естественно, что всѣмъ предметамъ, углубляющимъ пониманіе жизни родной страны, должно быть отведено больше мѣста сравнительно съ безразличными въ этомъ отношеніи, но мы далеки отъ мысли, что среди нихъ русскій языкъ и словесность должны занимать исключительное мѣсто. Исторія и географія вмѣстѣ съ этнографіей Россіи, намъ кажется, могутъ не менѣе, если не болѣе, ввести въ пониманіе русской дѣйствительности.

Приблизительное изображеніе соотвѣтствующихъ группъ предметовъ можно представить въ видѣ діаграммы (чертежъ на стран. 48).

Само собою разумѣется, что въ разныхъ типахъ средней школы отдѣльныя области ея занятій могутъ перемѣщаться, измѣнять свой относительный объемъ, но относительное мѣсто, занимаемое національнымъ образованіемъ, все же, думается намъ, должно быть приблизительно то же.

Но и здѣсь, при всей естественной необходимости національнаго воспитанія, мѣра нужна больше, чѣмъ гдѣ-нибудь[1]). Всякій узкій націонализмъ — очень опасная дорога. Онъ ведетъ къ застою у себя дома и къ шовинизму, къ опасливому отношенію ко всякому свѣжему вліянію.

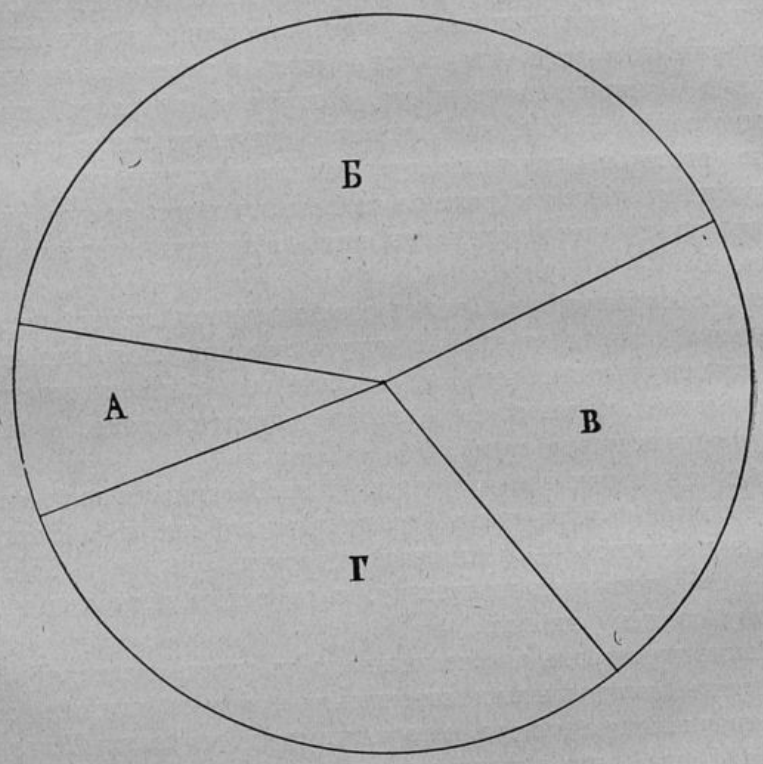
Живымъ примѣромъ опасности впасть въ узость и самомнѣніе, ослѣпляясь національными стремленіями, можетъ служить современная нѣмецкая школа, которая утверждаетъ устами Лемана, Олерта, Ліона[2]), что нѣмецкій языкъ есть «третье изъ классическихъ коренныхъ европейскихъ нарѣчій» (первыя — это латинскій и греческій); что нѣмецкая художественная литература есть первая въ свѣтѣ; что если прежде въ школу стучался гуманизмъ, то теперь во всемірную школу стучится «германизмъ»; что какой бы то ни было предметъ можетъ быть введенъ въ школу только тогда, когда онъ можетъ служить орудіемъ національнаго воспитанія, такъ какъ «это даетъ поводъ открыть путь въ сердце

---

[1]) Ср. у П. Милюкова. Очерки по исторіи русской культуры, ч. III. Націонализмъ и общественное мнѣніе.

[2]) O. Lyon. Die Zeitschrift f. d. Deutschen Unterricht. VII, S. 705; статья «Der deutsche Unterricht auf dem Realgymnasium».

учениковъ могучему и гордому чувству нашего преуспѣянія, которое не терпитъ около себя ни въ нравахъ, ни въ языкѣ ничего иностраннаго и подчиняетъ собственному пониманію и законамъ собственнаго языка все, вторгающееся изъ чужихъ странъ». Характернымъ образомъ весь этотъ воинствующій патріотизмъ ссылается, обыкновенно, «на міровыя событія 1870 года», какъ на «драгоцѣннѣйшій завѣтъ, заслуживающій быть взлелѣяннымъ въ молодомъ поколѣніи».



А) Родной языкъ и литература. Б) Другіе предметы, знакомящіе съ жизнью родной страны: родная религія, исторія и географія родной страны. В) предметы, знакомящіе съ жизнью другихъ странъ: иностранные языки, и иностранныя исторія и географія. Г) Предметы внѣнаціональные: философія, психологія, логика, математика, естествознаніе.

Надо сказать, что эти теченія, захватившія нѣмецкую школу, начинаютъ встрѣчать возраженія и въ самой Германіи.

«Трескучее, тупое, несносно болтливое національное тщеславіе, выдающее себя за патріотизмъ — всѣ эти омерзительнѣйшія явленія нашего времени распространены вовсе не среди маленькихъ людей», пишетъ Паульсенъ, «а какъ разъ среди о б р а з о-

ванныхъ, т.-е. тѣхъ, которые въ теоріи являются питомцами Платона и Софокла»[1]).

Въ заключеніе этой главы мы не можемъ не привести словъ того же Фр. Паульсена и Чаадаева. Паульсенъ глубоко и вѣрно опредѣляетъ границы, необходимыя для всякихъ увлеченій національнымъ преподаваніемъ. Его слова тѣмъ болѣе дороги, что, будучи исключительно компетентнымъ человѣкомъ въ дѣлахъ школы, онъ отнюдь не можетъ быть заподозрѣнъ въ недостаткѣ патріотизма. Это человѣкъ, глубоко любившій свою родину, и хотя Паульсенъ имѣетъ въ виду университеты, но, думается намъ, какъ принципіальная точка зрѣнія, его слова примѣнимы и къ средней, и ко всякой школѣ. Вѣдь, мы не видимъ рѣзкихъ границъ между различными ступенями образованія, и нигдѣ не видали, чтобы кто-нибудь могъ ихъ рѣзко разграничить.

Вотъ слова Паульсена[2]):

«Поскольку университетъ изслѣдуетъ духовную сущность нѣмецкаго народа и углубляетъ пониманіе его исторической жизни, можно быть увѣреннымъ, что университетъ пробуждаетъ привязанность и любовь къ Германіи и, быть-можетъ, даже облегчаетъ тѣ тяжелыя впечатлѣнія, которыя можно было бы вынести изъ современнаго положенія вещей. И это равно примѣнимо и къ нѣмцамъ и къ иностранцамъ, посѣщающимъ нѣмецкіе университеты... Есть нѣчто, стоящее выше націй: это — духовныя сокровища, составляющія содержаніе и цѣнность жизни человѣчества... Университеты никогда не должны при этомъ забывать, что блага, о которыхъ они призваны заботиться, не знаютъ территоріальныхъ и національныхъ границъ; истина и наука, по самой ихъ природѣ, представляютъ блага всего человѣчества, такъ какъ они создаются сотрудничествомъ всѣхъ народовъ, принимающихъ участіе въ духовной жизни человѣчества... ихъ призваніе одно: представлять общечеловѣческое и защищать его противъ узкихъ и частныхъ стремленій. Мы теперь еще яснѣе, чѣмъ въ эпоху Лессинга чувствуемъ, что всеобщее можетъ имѣть конкретную жизнь только въ особенномъ... Но мы не забудемъ также прекрасныхъ словъ Лессинга, что есть предѣлы, за которыми патріотизмъ такъ же, какъ и конфессіонализмъ, перестаетъ быть добродѣтелью».

«Любовь къ родинѣ», писалъ Чаадаевъ, «вещь прекрасная, но есть кое-что и повыше — любовь къ истинѣ. Любовь къ родинѣ

---

[1]) Fr. Paulsen. Geschichte d. gel. Unterr. B. II, S. 650.

[2]) Фр. Паульсенъ. Германскіе университеты, стран. 339, 242, 343.

дѣлаетъ насъ героями; любовь къ истинѣ — мудрецами, благодѣтелями человѣчества. Любовь къ родинѣ раздѣляетъ народы, питаетъ національную вражду, иной разъ одѣваетъ землю траурномъ; любовь къ истинѣ распространяетъ свѣтъ, создаетъ умственныя наслажденія, приближаетъ людей къ Божеству» [1]).

---

[1]) «Апологія сумасшедшаго».

IV.

СОВРЕМЕННЫЙ РУССКІЙ ЯЗЫКЪ, КАКЪ ПРЕДМЕТЪ ПРЕПОДАВАНІЯ ВЪ СРЕДНЕЙ ШКОЛѢ.

Послѣ изложенныхъ вступительныхъ замѣчаній мы можемъ перейти теперь къ общему обзору самаго состава предмета — русскій языкъ въ средней школѣ. И здѣсь прежде всего слѣдуетъ установить три точки зрѣнія на содержаніе русскаго языка, какъ предмета изученія въ средней школѣ.

По счастливому выраженію Олерта, языкъ можно разсматривать въ двухъ разрѣзахъ: въ горизонтальномъ и вертикальномъ. Въ горизонтальномъ — значитъ разсматривать тѣ его явленія, которыя существуютъ въ данный моментъ — на плоскости верхняго разрѣза. Въ вертикальномъ — это значитъ углубляться въ прошлое языка, разсматривать его въ историческомъ его развитіи. Съ своей стороны, мы прибавили бы третью точку зрѣнія, которую долженъ имѣть въ виду преподаватель русскаго языка — это, какъ ни покажется это страннымъ, я з ы к ъ б у д у щ а г о, а теперь попытаемся посильно нѣсколько разобраться въ этомъ матеріалѣ, какъ онъ представляется намъ въ интересахъ средней школы съ этихъ трехъ точекъ зрѣнія.

Языкъ въ горизонтальномъ разрѣзѣ, живой, современный языкъ можетъ быть раздѣленъ, думается намъ, на три отдѣла: а) народный языкъ, б) литературный языкъ, в) личный языкъ каждаго. Литературный языкъ можетъ быть подраздѣленъ: на 1) письменный и 2) разговорный; а литературный письменный въ свою очередь: на а) языкъ академическій (школьный), б) языкъ лучшихъ литературныхъ произведеній (поэтическихъ и прозаическихъ). Это дѣленіе могло быть представлено такой схемой:

Русскій языкъ (современный).

I. Народный. II. Литературный. III. Личный языкъ каждаго.

1) Письменный. 2) Разговорный.

а) Академическій (школьный). б) Языкъ лучшихъ литературныхъ произведеній (прозаическихъ и поэтическихъ).

Такимъ образомъ вопросъ распадается на слѣдующіе отдѣлы:

1) Въ какомъ соотношеніи другъ къ другу должны стать литературный, народный и личный языкъ ребенка и юноши, изучающихъ родной языкъ?

2) Какой языкъ нужно изучать преимущественно: прозаическій или художественный?

3) Какая цѣль изученія литературнаго языка? народнаго? личнаго?

Такъ какъ литературный языкъ, обыкновенно, признается главною цѣлью изученія языка въ школѣ, то мы прежде всего и остановимся именно на этомъ языкѣ, какъ предметѣ изученія въ средней школѣ.

Литературный языкъ, — это тотъ языкъ, который служитъ для выраженія тонкихъ и сложныхъ процессовъ мысли и чувства, имѣетъ опредѣленныя выработанныя формы и стройную конструкцію, доходящую до періода, до котораго рѣдко доходитъ обыденный разговорный языкъ. Этотъ языкъ записанъ въ литературныхъ произведеніяхъ. Звуки этого языка, какъ справедливо указываетъ Олертъ[1]), слышатся на лучшихъ сценахъ, въ устахъ лучшихъ проповѣдниковъ и ораторовъ. И школа, и общество часто готовы думать, что усвоить существующій литературный языкъ — это высшая задача изученія родного языка въ школѣ. Здѣсь этотъ создавшійся языкъ разсматривается какъ нѣчто совершенное, законченное, чему остается только подражать.

Эта вѣра въ непогрѣшимость литературнаго языка, какъ нормы, очень распространена, и нѣкоторые выдающіеся представители языкознанія и преподаватели языка, намъ думается, доводятъ эту мысль до крайняго развитія, гдѣ она становится уже несправедливою. Буслаевъ, напримѣръ, считалъ необходимымъ, чтобъ учащіеся буквально слѣдовали за языкомъ классическихъ писателей, такъ какъ, въ противномъ случаѣ, «дѣти получаютъ предразсудокъ, что ту же мысль можно выразить иначе, чѣмъ классическій писатель»[2]). Л. Поливановъ въ своихъ учебникахъ и предисловіяхъ къ хрестоматіямъ также раздѣляетъ и эту мысль, и то же пристрастіе къ языку Карамзина[3]). Олертъ находитъ, что литературный языкъ — это именно тотъ языкъ, который показы-

---

[1]) Ohlert. Allgemeine Methodik, S. 93—94, 101.

[2]) Ф. Буслаевъ. О преподаваніи отечеств. яз. Изд. 2-е, стран. 518. Въ 1-мъ изд. 2-ой ч. Буслаевъ, наоборотъ, предлагаетъ смотрѣть на литературный языкъ только, какъ на путь къ широкому пользованію языкомъ народа.

[3]) Тамъ же, стран. 69, 188, 189, 267.

ваетъ, какъ писать должно. Защитники этого взгляда указываютъ, что литературный языкъ надо усвоить возможно совершенно и потому, что онъ наиболѣе общепонятный языкъ въ каждой странѣ, что это языкъ, объединяющій часто разность нарѣчій, препятствующихъ взаимному пониманію населенія одной страны, что онъ такимъ образомъ способствуетъ національному духовному объединенію (Gemeinsprache, какъ называютъ его нѣмцы). Соглашаясь со многимъ, заключающимся въ этихъ мнѣніяхъ, намъ кажется все-таки необходимымъ внести въ нихъ нѣкоторое ограниченіе.

Литературный языкъ, конечно, долженъ предстоять передъ учащимся, какъ образецъ. Развитіе языка нашихъ лучшихъ писателей показываетъ, что и они всѣ начинали съ подражанія своимъ предшественникамъ, и на этомъ подражаніи крѣпъ и росъ ихъ собственный языкъ. Все это справедливо, но при этомъ необходимо отдать себѣ отчетъ не только въ полезной сторонѣ образца, но и въ его вредной сторонѣ.

Дать хорошій образецъ для работы начинающаго человѣка очень важно, такъ какъ нельзя разсчитывать на непремѣнно счастливую изобрѣтательность каждаго: принимаясь за малознакомую работу и предоставленные самимъ себѣ, люди могутъ непроизводительно и безуспѣшно затрачивать силы, итти ложною дорогой и не найти того, что̀ нужно. На этой первой ступени работы образецъ сберегаетъ силы. Готовая форма образца бываетъ пригодна намъ всѣмъ и въ послѣдующей жизни, часто сохраняя нашу энергію. Люди въ большинствѣ не очень склонны и не очень могутъ изобрѣтать, поэтому имъ нужно имѣть въ рукахъ готовое орудіе, съ которымъ они научились бы обращаться.

Но никогда ни одинъ образецъ не долженъ разсматриваться какъ законченное совершенство. Онъ долженъ быть исходной точкой для собственныхъ соображеній. Если же онъ дается начинающимъ, какъ нѣчто непреложное разъ навсегда, то тѣмъ самымъ нарушается одинъ изъ самыхъ основныхъ принциповъ передачи культуры: нельзя посягать на свободное созданіе культурныхъ формъ въ ихъ дальнѣйшемъ развитіи. Примѣромъ вреднаго послѣдствія исключительнаго подражанія классическимъ писателямъ можетъ служить увлеченіе античными классиками въ эпоху Возрожденія, приведшее къ ложноклассицизму, который даетъ себя знать и сейчасъ. Стоитъ припомнить при этомъ, какого труда, какой борьбы стоило провести въ жизнь мысль, что секретъ совершенства греческой литературы заключается въ томъ, что греки никому не подражали, и слѣдовать имъ — это зна-

читъ оставаться прежде всего естественнымъ, оставаться самимъ собою.

Да и при ближайшемъ, внимательномъ отношеніи къ языку нашихъ классиковъ, нетрудно убѣдиться, что это далеко неодинаковый литературный языкъ, настолько неодинаковый, что всякій сколько-нибудь читавшій человѣкъ по отрывку не подписанной статьи въ хрестоматіи легко угадаетъ, кѣмъ изъ нашихъ писателей она написана; пріемы нашихъ писателей очень различны. Стоитъ припомнить всю разность пріемовъ языка Тургенева и гр. Л. Толстого, ихъ взгляды на задачи формы, чтобъ ясно представить себѣ, что подражать литературному языку — это значитъ искать въ немъ только матеріала для выработки собственнаго.

Обычный взглядъ на литературный языкъ исключительно, какъ на образецъ для подражанія, извлекаетъ изъ него только наиболѣе часто встрѣчающіеся обороты мысли, ходячія подражанія, готовые шаблоны. Эти стереотипы языка, давая умѣнье пользоваться общепринятымъ языкомъ (въ этомъ ихъ хорошая сторона), имѣютъ свою вредную сторону. Въ развитіи языка тормозомъ является бѣдность духовныхъ усилій, на которыя отваживаются люди, духовная вялость, лѣноумье среднихъ людей. Они, вѣдь, и въ своей духовной жизни, не только въ физической, любятъ протоптанныя тропинки. И протаптываніе тропинки есть вѣрный образъ развитія языка. Посмотрите извилистыя линіи всякихъ тропинокъ. Почему онѣ виляютъ? Онѣ направлены въ кратчайшемъ разстояніи, но обходятъ всякое препятствіе на дорогѣ въ интересахъ удобства, сохраненія силъ.

Такъ и съ формами языка: звуки остаются и живутъ въ языкѣ тѣ, которые наиболѣе удобно произнести, формы остаются тѣ, на которыя затрачивается меньше всего усилія. Это все, конечно, естественно и имѣетъ полезную сторону. Но усиливать эту вялость въ изысканіи лучшаго едва ли слѣдуетъ школѣ. Всѣ мы падки на шаблоны и банальность, и отъ этого понижается творчество. Но, вѣдь, не надо забывать, что людямъ гораздо полезнѣе перекидывать мосты, прорывать горы, чѣмъ топтать обходныя тропинки. Мосты и тоннели еще болѣе сокращаютъ дорогу къ цѣли, еще болѣе сберегаютъ силы, открываютъ новыя перспективы, которыя съ излишкомъ окупаютъ энергію, затраченную на ихъ созданіе.

При отсутствіи собственнаго творчества языкъ начинаетъ опошляться, какъ всякая мода, которая, начавъ съ высшихъ слоевъ, переходитъ къ низшимъ, которые ее донашиваютъ уже въ обтрепанномъ видѣ. Разсчитывать на большое творчество людей дю-

жинныхъ и заурядныхъ, конечно, трудно: имъ даже будетъ долго нравиться то, что для людей вдумчивыхъ избито и опошлено, такъ сказать, затаскано и уже не годится для передачи свѣжей мысли, самостоятельнаго искренняго чувства.

Вотъ образцы такихъ стереотиповъ, гдѣ вы, прочитавъ первое предложеніе, уже предчувствуете не только форму, но и самыя слова и содержаніе слѣдующихъ:

«Что касается нашего внутренняго положенія, то, конечно, оно представляетъ весьма благопріятную почву для развитія сепаратизма...

«Я стою на той точкѣ зрѣнія...

«Проходитъ красною нитью...

«Вчерашнее засѣданіе, посвященное вопросу объ удовлетвореніи нуждъ бѣднѣйшихъ классовъ, вызвало оживленныя пренія...

«Если мы бросимъ взглядъ на окружающую насъ дѣйствительность, то увидимъ, что она представляетъ изъ себя неприглядную картину ожесточенной борьбы классовыхъ интересовъ...

«Въ нашъ вѣкъ широкаго развитія принципа самообразованія мы не можемъ не сказать, что...» и т. д. и т. д.

Эти фальшиво-значительныя и обѣднѣвшія выраженія, эти фразы, скучно и тоскливо читать. Ими избѣгаютъ уже пользоваться люди, сохранившіе свѣжее отношеніе къ понятіямъ, съ ними связаннымъ, какъ избѣгаютъ употреблять столь обносившіяся за послѣднее время слова и выраженія: *товарищъ*, *гражданинъ*, *бюрократія*, *тактика*, «*сѣйте*, *разумное*, *вѣчное*, *доброе*...» и т. п. Изъ этихъ шаблоновъ складывается такимъ образомъ нѣсколько канцелярски-литературный языкъ. «Нашъ дорогой нѣмецкій языкъ сталъ чернильнымъ языкомъ», съ горестью замѣчаетъ Гильдебрандтъ[1]). Это языкъ любой передовой статьи или замѣтки въ газетахъ. Онъ пригоденъ не только для тѣхъ, кому лѣнь создавать формы языка, наиболѣе соотвѣтствующія внутреннему переживанію, но и для тѣхъ, кому некогда обдумывать форму своей рѣчи, и для тѣхъ, у кого внутреннія переживанія мало чѣмъ отличаются отъ модныхъ переживаній. Эти стереотипы наиболѣе удобны для выраженія общественнаго мнѣнія.

«Общественное мнѣніе есть господство посредственности. Поэтому глубокіе взгляды и обширныя соображенія, требующіе сложнаго умственнаго процесса, всегда найдутъ въ немъ менѣе отголоска, нежели простыя, ясныя, хотя и одностороннія начала;

---

[1]) Р. Гильдебрандтъ. О преп. родн. яз. 1-ое изд. стран. 54. 2-ое изд. стран. 52.

оно усвоиваетъ только то, что доступно логикѣ большинства... Общественное мнѣніе есть выраженіе самосознанія общества, но по существу своему это сознаніе не высшее, а среднее»[1]).

Вотъ почему опытные дѣльцы въ статьяхъ, разсчитанныхъ на пропаганду въ широкихъ общественныхъ слояхъ, въ рѣчахъ на митингахъ, на собраніяхъ учащейся молодежи всегда пользуются наиболѣе банальными формулами общественной этики, модными девизами соціалистическихъ ученій, рабочаго вопроса. Иногда эти ораторы и неспособны на большее, но именно поэтому ими удобно пользоваться: они цѣльнѣе ведутъ дѣло. Болѣе глубокія мысли, болѣе анализирующія разсмотрѣнія будутъ всегда непопулярны въ общественной толпѣ, которая вообще не можетъ анализировать и слѣдуетъ настроенію момента.

Всѣ такіе стереотипы обезличиваютъ и обезцвѣчиваютъ языкъ, и если въ указанныхъ условіяхъ находятъ свое крайнее выраженіе, то все же по существу и тотъ литературный языкъ, который насаждается въ школѣ, недалеко ушелъ отъ подобныхъ шаблоновъ — это такъ называемый академическій школьный литературный языкъ.

«Въ противоположность этому (живому) есть другой стиль» пишетъ Гильдебрандтъ[2]), «который въ наше время особенно въ Германіи можетъ считаться преобладающимъ. Его принято называть академическимъ, родится же онъ особенно легко въ гимназіяхъ, являясь дѣтищемъ школьной жизни. При немъ ухо наше можетъ спокойно спать (а вмѣстѣ съ тѣмъ и живая часть души), глазу не нужно никакихъ помощниковъ, все катится такъ ровно и гладко въ широкихъ изящныхъ линіяхъ, точно модный экипажъ по асфальтовой мостовой».

Даже во Франціи, гдѣ такъ любятъ хорошій стиль, гдѣ школа затрачиваетъ много усилій на его выработку, въ настоящее время поднимаются голоса противъ этой погони за литературнымъ стилемъ. «Не слѣдуетъ также очень рано начинать читать классиковъ», пишетъ Лакомбъ[3]), «особенно заниматься обычнымъ еще теперь во Франціи анализомъ ихъ съ точки зрѣнія стиля. Развѣ мы изъ нашихъ школьниковъ хотимъ сдѣлать только юныхъ стилистовъ чистѣйшей воды? На самомъ же дѣлѣ, захотятъ ли въ этомъ откровенно признаться, или нѣтъ, но преслѣдуютъ единственную

---

[1]) Б. Чичеринъ. О народномъ представительствѣ, стран. 646, 647.

[2]) Р. Гильдебрандтъ. О преп. родного яз. 1-ое изд. стран. 70. 2-е изд. 1911 г. стран. 68.

[3]) I. Lacombe. Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant. 1899 г., p. 113.

цѣль и не знаютъ никакой другой, болѣе высокой образовательной цѣли, — имѣть хорошій литературный стиль».

Люди, легко владѣющіе такимъ стилемъ, въ сущности мало знаютъ свой родной языкъ, пользуются только небольшою группою его выраженій, и громадный матеріалъ языка у нихъ остается въ сторонѣ. Такое обученіе языку извнѣ навязаннымъ шаблономъ не соотвѣтствуетъ и существу дѣла. Вильгельмъ Гумбольдтъ говорилъ, что языкъ изучить собственно нельзя, его надо выматывать изъ человѣка, какъ нитку съ клубка. Нѣмцы въ настоящее время начинаютъ усердно заботиться о воспитаніи въ своихъ ученикахъ чувства языка (Sprachgefühl), которое подавляется всякою банальностью рѣчи[1]).

Изучать нашихъ лучшихъ писателей со стороны языка — это значитъ не только усвоивать ихъ выраженія, ихъ строй рѣчи, а отдавать себѣ отчетъ, отчего ихъ выраженія такъ говорящи, что̀ могло руководить ими въ созданіи той или другой формы. Они сами это нерѣдко раскрываютъ.

Для примѣра приведемъ слова Толстого изъ «Анны Карениной», гдѣ онъ, разсказывая про работу художника Михайлова, передаетъ свою собственную манеру работать: «дѣлая поправки, онъ не измѣнялъ фигуры», пишетъ Толстой, «а только откидывалъ то, что скрывало фигуру. Онъ какъ бы снималъ съ нея тѣ покровы, изъ-за которыхъ она не вся была видна».

Такимъ образомъ задача ознакомиться съ литературнымъ языкомъ, думается намъ, должна вести не къ тому, чтобы строить, напримѣръ, карамзинскій синтактическій періодъ[2]), или уснащать свою рѣчь ходячими литературными выраженіями, но должна вести къ пониманію существа правильности построенія рѣчи, къ созданію собственнаго языка человѣка. Мы будемъ говорить о средствахъ достиженія этой задачи ниже (въ главѣ о письменныхъ и устныхъ работахъ учащихся), а теперь только упомянемъ, что изученія языка исключительно художественныхъ произведеній недостаточно для ознакомленія съ основами литератур-

---

[1]) См. вступительную статью Herm. Dunger къ книгѣ «Zur Schärfung des Sprachgefühls — Verlag des Allgem. Deutschen Sprachvereins. Berlin». 1907 г.

[2]) Въ этомъ отношеніи обращаетъ на себя вниманіе языкъ нѣкоторыхъ изъ учениковъ Ключевскаго; они усвоили его манеру контрастовъ, но, такъ какъ это не своя, а заимствованная манера, являющаяся для нихъ уже готовой формой, то внѣшнее значеніе этого пріема въ ихъ языкѣ бросается въ глаза. Въ послѣднихъ трудахъ самого Ключевского, гдѣ этотъ пріемъ для него самого становится выработаннымъ, противоположенія его становятся уже изысканными.

наго языка. Сюда необходимо ввести и языкъ прозы, языкъ науки съ его болѣе отвлеченными построеніями. Языкъ Соловьева, Ключевскаго, Буслаева, Тихонравова, Грановскаго, языкъ ряда научныхъ монографій и особенно языкъ писемъ нашихъ писателей здѣсь могъ бы быть чрезвычайно полезенъ, и его изученіе способствовало бы расширенію научнаго чтенія учащихся средней школы.

Что касается до мысли, что ходячія выраженія литературнаго языка нужно знать, такъ какъ они способствуютъ духовному обмѣну всей націи, то его можно принять съ большими ограниченіями. Никогда не слѣдуетъ забывать, что, пользуясь готовыми, привычными формами литературнаго языка, мы служимъ для взаимнаго обмѣна мыслей и чувствъ сравнительно верхнихъ слоевъ населенія нашей страны. Это до извѣстной степени аристократическій, въ широкомъ смыслѣ, языкъ. А между тѣмъ духовный обмѣнъ у всего народа происходитъ не на одномъ только этомъ языкѣ, и есть другой живой и вольный языкъ — народный. Намъ забавны Шишковъ и сочувствовавшіе ему люди въ ихъ борьбѣ за высокій «штиль», — но мы сами на той же дорогѣ. Мы еще не демократичны, въ хорошемъ духовномъ смыслѣ этого слова, и слишкомъ боимся мужицкаго запаха, который такъ любитъ описывать Толстой. Мы все твердимъ, что Крыловъ выучился своему языку у прачекъ, что Пушкинъ ходилъ по базарамъ, вслушивался въ народный говоръ, записывалъ пѣсни и сказки, что языкъ Грибоѣдова не старѣетъ и вѣчно свѣжъ, потому что это живой разговорный языкъ, дающій рядъ пословицъ, мы любуемся подчасъ языкомъ нашихъ русскихъ историковъ, который сложился не безъ вліянія древнихъ русскихъ рукописей, близкихъ къ народнымъ говорамъ, но практически мы, учителя русскаго языка, не ведемъ нашихъ учениковъ по этой дорогѣ. Мы воспитываемъ ихъ на литературномъ языкѣ.

Это чисто литературное изученіе языка способствуетъ духовному разъединенію страны. Это явленіе, впрочемъ, происходитъ не только въ Россіи. Въ Германіи есть нѣчто въ томъ же родѣ, какъ послѣдствіе распространенія латинскаго языка, — языка образованныхъ классовъ въ средніе вѣка и въ началѣ новой исторіи. Къ концу XVI вѣка родной языкъ сталъ гаснуть: въ тѣхъ случаяхъ, когда приходилось говорить по-нѣмецки о не совсѣмъ обычныхъ предметахъ, никто не могъ справиться съ этимъ, не прибѣгая къ заимствованіямъ изъ латинскаго языка... «И развѣ можно отрицать, что послѣдствія такого порядка вещей до сихъ поръ даютъ себя чувствовать? что наша (германская) литера-

тура, въ особенности такъ называемые нѣмецкіе классики, въ крупной долѣ остаются и навсегда останутся чуждыми нашему народу? что наше искусство очень похоже на экзотическое растеніе, которое не можетъ развиваться подъ нашимъ небомъ и требуетъ для себя оранжереи? и, наконецъ, что сама наша религіозная и церковная жизнь носитъ искусственный, полу-политическій, полу-ученый характеръ? И развѣ не приходится признать, что средніе вѣка въ этомъ отношеніи стояли счастливѣе, и что великій духовный расколъ въ нашемъ обществѣ начался именно съ эпохи возрожденія [1])?»

Гильдебрандтъ горячо возстаетъ противъ вытѣсненія «чернильнымъ» литературнымъ языкомъ народнаго языка изъ школы. «Такимъ образомъ литературный верхненѣмецкій языкъ является для учениковъ чѣмъ-то, что̀ должно смѣнить тотъ языкъ, съ которымъ они пришли въ школу, должно отстранить его и занять его мѣсто; или еще того рѣзче: самая связь между этими языками офиціально, такъ сказать, въ школѣ не признается. Ибо литературный верхненѣмецкій языхъ — это языкъ, на которомъ пишутъ, и научиться *писать* на немъ — высшая цѣль для ученика, а народный говоръ — что̀ у него общаго съ письменностью! Вѣдь, если бы пустить его въ ходъ серьезно, это было бы поруганіемъ благородныхъ письменъ, хотя литературная аристократія и позволяетъ себѣ иной разъ этимъ забавляться»[2]). Олертъ сравниваетъ литературный языкъ съ искусственно выращеннымъ садомъ или оранжереей, а народный—съ растеніями, растущими на волѣ, и предлагаетъ вдуматься, гдѣ больше жизни, гдѣ больше поучительнаго[3]).

Намъ всѣ эти явленія очень знакомы, мы невольно вспоминаемъ здѣсь слова Грибоѣдова изъ его описанія деревенскаго праздника въ Парголовѣ. «Прислонясь къ дереву, я съ голосистыхъ пѣвцовъ невольно свелъ глаза на самыхъ слушателей-наблюдателей, тотъ поврежденный классъ полуевропейцевъ, къ которому и я принадлежу. Имъ казалось дико все, что слышали, что видѣли; ихъ сердцамъ эти звуки невнятны, эти наряды для нихъ странны. Какимъ чернымъ волшебствомъ сдѣлались мы чужіе между своими! Финны и тунгусы скорѣе пріемлются въ наше собратство, становятся выше насъ, а народъ единокровный,

---

[1]) Н. Сперанскій. Очеркъ исторіи ср. шк. въ Германіи, стран. 31. Сперанскій приводитъ мнѣніе Паульсена.

[2]) Р. Гильдебрандъ. О преп. р. яз. 1-е изд. стран. 97. 2-е изд. 1911 г. стран. 90.

[3]) Ohlert, тамъ же, S. 41.

нашъ народъ, разрозненъ съ нами и навѣки! Если бы какимъ-нибудь случаемъ сюда занесенъ былъ иностранецъ, который бы не зналъ русской исторіи за цѣлое столѣтіе, онъ, конечно, заключилъ бы изъ рѣзкой противоположности нравовъ, что у насъ господа и крестьяне происходятъ отъ двухъ различныхъ племенъ, которыя не успѣли еще перемѣшаться обычаями и нравами».

Намъ представляется совершенно справедливымъ указаніе Ключевскаго[1]), что незнаніе родного языка, въ широкомъ смыслѣ слова, ведетъ не только къ разъединенію различныхъ классовъ, но просто не даетъ даже возможности людямъ реально подойти къ своей странѣ, въ чемъ такъ часто обвиняли русскую интеллигенцію. Правда, Ключевскій говоритъ о французскомъ языкѣ, но суть дѣла остается. Вотъ его слова: «Когда наступала пора серьезно подумать объ окружающемъ, они (русскіе дворяне) начинали размышлять о немъ на чужомъ языкѣ, переводя туземныя русскія понятія на иностранныя рѣченія, съ оговоркой, что хоть это не то же самое, но похоже на то, нѣчто въ томъ же родѣ. Когда всѣ русскія понятія съ такой оговоркой и съ большей или меньшей филологической удачей были переложены на иностранныя рѣченія, въ головѣ переводчика получался кругъ представленій, не соотвѣтствовавшихъ ни русскимъ, ни иностраннымъ явленіямъ. Русскій мыслитель не только не достигалъ пониманія родной дѣйствительности, но и терялъ самую способность понимать ее. Ни на что не могъ онъ взглянуть прямо и просто, никакого житейскаго явленія не умѣлъ ни назвать его настоящимъ именемъ, ни представить въ его настоящемъ видѣ, и не умѣлъ представить его, какъ оно есть, именно потому, что не умѣлъ назвать его, какъ слѣдуетъ. Въ суммѣ такихъ представленій русскій житейскій порядокъ является такою безотрадною безсмыслицей, наборомъ такихъ вопіющихъ нелѣпостей, что наиболѣе впечатлительные изъ людей этого рода, желавшіе поработать для своего отечества, проникались «отвращеніемъ къ нашей русской жизни», ихъ собственное будущее становилось имъ противно по своей безцѣльности... природный сынъ Россіи, подкинутый Франціи, а въ дѣйствительности человѣкъ безъ отечества, какъ называли его тогда жившіе въ Россіи французы, онъ холодно и просто рѣшалъ, что порядокъ въ Россіи est assez immoral, потому что въ ней il n'y a presqu'aucune opinion publique, и думалъ, что этого вполнѣ достаточно, чтобъ игнорировать все, что дѣлалось въ Россіи».

---

[1]) Евгеній Онѣгинъ и его предки, «Русская Мысль». 1887 г., № 3.

Противъ исключительнаго изученія у насъ литературнаго языка именно какъ средства сохраненія единства въ духовной жизни народа высказываются и спеціалисты. Срезневскій, напримѣръ, писалъ, что «должно изучать именно языкъ общенародный, а не какой-нибудь временный говоръ какого-нибудь слоя народа, хотя бы и высшаго по образованности», и что тѣмъ болѣе нельзя строить какихъ-либо точныхъ, школьныхъ правилъ, разграничивающихъ литературный и обще разговорный языкъ: «граница между тѣмъ и другимъ языкомъ не можетъ быть рѣзко опредѣлена: нельзя положить безусловно, что то или другое слово или выраженіе не можетъ быть употреблено въ разговорѣ или на письмѣ: если оно необходимо и образовано правильно, то и можетъ быть употреблено, лишь бы было кстати»[1]).

Невольно вспомнишь здѣсь человѣка, глубоко чувствовавшаго русскій языкъ, не терпѣвшаго ни краснорѣчія, ни вычурности языка и глубоко, творчески работавшаго надъ созданіемъ литературнаго языка на общенародныхъ основахъ. Пушкинъ горячо и сильно отстаивалъ мысль опрощенія въ нашемъ литературномъ языкѣ. Онъ писалъ: «Я желалъ бы оставить русскому языку нѣкоторую библейскую откровенность. Я не люблю видѣть въ первобытномъ нашемъ языкѣ слѣды европейскаго жеманства и французской утонченности. Грубость и простота болѣе ему пристали. Проповѣдую изъ внутренняго убѣжденія, по привычкѣ пишу иначе»... «Надо бы сдѣлать, чтобы выучиться говорить по-русски и не въ сказкѣ. Да нѣтъ, трудно, нельзя еще. А что за роскошь, что за смыслъ, какой толкъ въ каждой поговоркѣ нашей! Что за золото: а не дается въ руки, нѣтъ!»

Намъ кажется, что, обыкновенно, въ обществѣ и среди учащихся средней школы существуетъ нѣкоторый предразсудокъ относительно народнаго языка: его считаютъ и грубымъ, и бѣднымъ, и подчасъ нескладнымъ. Это нѣсколько ложноклассическое предубѣжденіе необходимо разсѣять, и, намъ кажется, что послѣднее время среди пестрыхъ теченій во взглядахъ на народный языкъ, какъ предметъ изученія въ средней школѣ, начинаетъ пробиваться и струя вниманія къ народному языку. По крайней мѣрѣ, нѣкоторыя хрестоматіи начинаютъ помѣщать, кромѣ обычныхъ образцовъ народнаго эпоса, лирики и драмы, — пословицы, помѣщаемыя послѣ образчиковъ литературы. Этотъ пріемъ возвращаетъ насъ къ 60-мъ годамъ, къ «Родному слову». Ушинскій

---

[1]) И. И. Срезневскій. Объ изученіи родного языка вообще и особенно въ дѣтскомъ возрастѣ (изъ бесѣдъ). С.-Пб. 1899 г., стран. 21—169.

одинъ изъ первыхъ у насъ защищалъ мысль о глубокой пользѣ для развитія учащихся, заключающейся въ знакомствѣ съ народной поэзіей и народнымъ языкомъ. Въ противоположность нѣкоторымъ изъ современныхъ взглядовъ (о которыхъ мы будемъ говорить ниже) онъ высоко ставилъ народную сказку: сравнивая ее съ дѣтской литературой 60-хъ годовъ, онъ пишетъ: «Я рѣшительно ставлю народную сказку недосягаемо выше всѣхъ разсказовъ, написанныхъ нарочно для дѣтей образованною литературою. Въ этихъ разсказахъ образованный, взрослый человѣкъ усиливается снизойти до дѣтскаго пониманія, фантазируетъ по-дѣтски и не вѣритъ самъ ни въ одно слово, имъ написанное. Какъ бы ни былъ хорошо поддѣланъ такой дѣтскій разсказъ, это все-таки поддѣлка: дѣтская гримаса на старческомъ лицѣ. Въ народной сказкѣ великое и исполненное поэзіи дитя — народъ разсказываетъ дѣтямъ свои дѣтскія грезы и, по крайней мѣрѣ, на половину вѣритъ самъ въ эти грезы»[1]).

Ушинскій ясно видѣлъ глубочайшее значеніе пониманія и знанія народнаго языка именно для пріобщенія подрастающихъ поколѣній къ духовной жизни народа: «пословицы, поговорки, прибаутки и загадки — это животрепещущее проявленіе родного слова, вылетѣвшее прямо изъ его живого глубокаго источника — вѣчно юной, вѣчно развивающейся души народа... это едва ли не лучшее средство привести дитя къ живому источнику народнаго языка и внушить душѣ ребенка безсознательно тактъ этого языка... Можетъ-быть, ничѣмъ нельзя такъ ввести дитя въ пониманіе народной жизни, какъ объясняя ему значеніе народныхъ пословицъ. Въ нихъ отразились всѣ стороны жизни народа: домашняя, семейная, полевая, лѣсная, общественная; его потребности, привычки, его взглядъ на природу, на людей, на значеніе всѣхъ явленій жизни»[2]).

Здѣсь заключается та сторона языка, которая не можетъ быть уловлена школьной грамматикой, и эпизодически можетъ и должна входить въ изучаемый въ школѣ языкъ. Еще Ушинскій говорилъ, что всякая народная пословица смѣется надъ школьной грамматикой. Такія выраженія, какъ: «не учась, въ попы не ставятъ» или «Охти! мнѣшинькѣ» (изъ говоровъ Орловской губерніи), очень освѣжаютъ передъ глазами учащихся возможность своеобразія и выразительности языка, хотя эти выраженія и не очень согласуешь со школьнымъ учебникомъ.

---

[1]) К. Ушинскій. Руководство къ «Родн. Сл.», ч. I, стран. 64.

[2]) Тамъ же.

Насколько учащіеся въ возрастѣ 14, 15 и 16 лѣтъ могутъ чувствовать разницу народнаго языка и литературнаго, насколько они схватываютъ, что кажущаяся грубость формы можетъ въ сущности передавать очень нѣжное и деликатное чувство, а звучащая красивыми стихами рѣчь литературная можетъ быть подчасъ бѣдна глубиною и деликатностью чувства, намъ случалось убѣждаться на работахъ учащихся въ V и VI классахъ среднихъ учебныхъ заведеній, гдѣ имъ предлагалось произвести сравненія нѣкоторыхъ литературныхъ произведеній съ народными, или указать въ какомъ-нибудь литературномъ произведеніи, подражающемъ народному, что̀ въ немъ создано самимъ авторомъ, что̀ взято изъ народной поэзіи.

Мы брали для сравненія, напримѣръ, народную былину о Садко и былину на ту же тему у гр. А. Толстого; звучность стиха послѣдняго сначала располагала учащихся въ его пользу, но затѣмъ они усматривали безъ труда, что народная былина проще, цѣльнѣе и деликатнѣе передѣлки Толстого.

«Пѣсня о купцѣ Калашниковѣ» представляется намъ особенно благодарнымъ матеріаломъ, на которомъ можно показать, что для того, чтобъ усвоить народный языкъ, мало брать изъ него отдѣльныя выраженія и ставить ихъ въ свою литературную рѣчь, — что для этого надо понять и научиться уважать его вѣрованія, и уважать тѣ формы языка, въ которыя онъ облекаетъ свои чувства, свои идеалы и мечты; тогда и образуется этотъ языкъ, который для человѣка образованнаго можетъ стать искреннимъ личнымъ языкомъ, и въ то же время глубоко народнымъ, органически выросшимъ — такимъ языкомъ, который можетъ быть объединяющимъ для всѣхъ слоевъ и классовъ населенія. Лермонтовъ именно такъ поступилъ въ «Пѣснѣ о купцѣ Калашниковѣ». Онъ не погнался за риѳмой, за литературнымъ стихотворнымъ размѣромъ, глубоко проникся сочувствіемъ къ каждой чертѣ быта, положенія героевъ, сердцемъ угадалъ тонъ жизни, которую взялся писать, но не остался при этомъ только повторителемъ формъ, набранныхъ изъ народной поэзіи, онъ творилъ въ духѣ той поэзіи, за которую взялся. Какъ органически творилъ Лермонтовъ этотъ языкъ, особенно видно изъ того, что только вглядываясь и внимательно разбираясь въ его формахъ, начинаешь замѣчать, что̀ личнаго внесено въ этотъ языкъ.

Намъ случалось предлагать учащимся V или VI класса опредѣлять, что̀ въ языкѣ этого сочиненія Лермонтова создано имъ самимъ, что̀ взято цѣликомъ изъ народнаго языка, и нужно сказать, что чувство языка у юношества достаточно сильно, чтобъ

итти къ вѣрному рѣшенію такой задачи, а самая работа надъ этимъ вопросомъ ихъ очень занимаетъ. Приведемъ для примѣра, нѣсколько выраженій, которыя самими учащимися признавались одни — народными, другія — лермонтовскими.

Народныя выраженія.	Выраженія Лермонтова.
Очи соколиныя	Очи темныя
дума черная	очи зоркія
дума крѣпкая	очи слезныя
кости сирыя	сердце жаркое
святая правда-матушка.	поцѣлуи его окаянные
	статный молодецъ
	горитъ заря туманная
	сваха смышленая
	заунывный гудитъ-воетъ колоколъ
	руки голыя.

Весь разборъ языка «Пѣсни о купцѣ Калашниковѣ» не разъ убѣждалъ насъ, что, идя по этой дорогѣ, можно показать юношеству, какимъ путемъ можно достигнуть того, чтобъ, дѣйствительно, творчески, усвоивать родной языкъ въ широкомъ смыслѣ (не одинъ литературный), и мы полагали бы, что средняя школа должна вводить въ знаніе и пониманіе народнаго языка въ гораздо большей степени, чѣмъ она дѣлаетъ это въ настоящее время.

Надо признаться только, что дѣло изученія народнаго языка въ средней школѣ у насъ еще далеко не разработано; оно требуетъ большого такта, счастливаго соединенія въ работникахъ этого дѣла любви не только къ языку, но и къ учащемуся юношеству, вниманія къ его интересамъ, и легко въ противномъ случаѣ можетъ выродиться въ сухой научный комментарій мелочного любителя, послѣдствіемъ чего можетъ явиться у учащихся даже отвращеніе къ этой стихіи въ языкѣ. Но знакомство съ народнымъ языкомъ одно — еще недостаточное средство для борьбы съ банальностями въ языкѣ учащихся.

Мы придаемъ большое значеніе вниманію учителя къ личному творчеству въ языкѣ учащихся. Эта сторона языка намъ кажется особенно драгоцѣнной и требующей особаго бережливаго отношенія къ себѣ со стороны преподающихъ. Это именно та сторона дѣла, которую мы назвали одновременно и способомъ развивать личный языкъ учащихся и открывать дорогу языку будущаго, не связывая его нашими предразсудками. Это самое существо

дѣла въ обученіи языку, какъ средству искать формъ для выраженія своей собственной внутренней жизни. Такое дѣтское и юношеское творчество въ языкѣ легко можетъ соединяться съ одновременнымъ усвоеніемъ литературныхъ и народныхъ выраженій. Развитіе языка предполагаетъ: «умѣнье соединять слова въ цѣлыя выраженія для вѣрной передачи своихъ мыслей и чувствованій другимъ, пользуясь готовыми обычными выраженіями и *силой создавать такія же, столько же или и болѣе точныя и понятныя*»[1]).

Вѣдь, развитіе языка (и звуковое, и стилистическое) напоминаетъ нѣсколько развитіе почерка: онъ сначала угловатъ, слишкомъ раздѣленъ, нѣсколько носитъ слѣды указаній учителя чистописанія, а затѣмъ становится понемногу все болѣе цѣльнымъ, органическимъ и, наконецъ, настолько своеобразнымъ и личнымъ, что по почерку считаютъ возможнымъ угадывать и нерѣдко угадываютъ характеръ человѣка.

Когда мы смѣло поправляемъ какое-нибудь рогатое выраженіе въ ученической тетради, мы посягаемъ нерѣдко на, быть-можетъ, самое цѣнное, что есть въ обученіи языку. Надо различать въ этомъ случаѣ погоню за фразой, стремленіе къ внѣшнимъ прикрасамъ и искреннее стремленіе передать что-то свое. Эти искреннія попытки — очень нѣжный цвѣтокъ. Смять его ничего не стоитъ, и онъ быстро завянетъ. А растить его стоитъ большого труда, и не такъ часто онъ пускаетъ корни.

Помнится, какъ одинъ преподаватель въ ученической тетради подчеркнулъ и поставилъ на видъ неправильность выраженія: «*мнимость* ревизора въ пьесѣ Гоголя имѣетъ большое значеніе», и мы никакъ не могли согласиться, чтобы слово *мнимость*, правильно образованное и прекрасно выражающее существо дѣла, заслуживало вмѣненія.

Чтобъ выяснить опредѣленнѣе, что̀ мы считаемъ заслуживающимъ бережнаго отношенія въ языкѣ учащихся, приведемъ еще примѣры словъ и выраженій, образованныхъ учащимися, про которыя мы могли только сказать нашимъ ученикамъ или ученицамъ, что словъ и выраженій этихъ намъ не доводилось встрѣчать, но что образованы они правильно и мысль передаютъ вѣрно.

«Я не хотѣлъ *грустить свою мать*» (II кл.). «Я *припрашивалась*, но мнѣ не давали (VI кл.). Было холодно, и мнѣ *зяблось*» (VI кл.). «Олегъ удалилъ коня, чтобъ сдѣлать невозможнымъ *сбытіе* предсказанія (IV кл.). Человѣкъ, *можетъ быть, сдѣлавшійся бы выдающимся*, пропадаетъ въ неизвѣстности (V кл.).

---

[1]) И. Срезневскій. Объ изученіи родного языка, стран. 13.

(Учебники не допускаютъ такъ называемаго сокращенія предложеній съ сослагательнымъ наклоненіемъ; Гоголь — причастіе сослагательное допускаетъ.) *Душевная сторона мысли*» (VII кл.).

Неосторожной и педантичной поправкой подобныхъ выраженій мы можемъ иногда вызвать чувство чего-то несправедливаго въ тѣхъ именно ученикахъ и ученицахъ, которые, слѣдуя вашему предложенію писать просто, какъ можно ближе къ тому, что думаешь, будутъ, дѣйствительно, искренно руководиться такимъ совѣтомъ. Я не могу забыть глубокаго огорченія одной ученицы (религіозной), которая въ среднихъ классахъ гимназіи въ письменной работѣ, описывая Москву, выразилась такъ: «Въ Москвѣ *много, очень много* церквей». Это выраженіе *много, очень много* было для нея особенно дорого и наиболѣе соотвѣтствовало ея настроенію и мысли. Учитель нашелъ выраженіе неправильнымъ и посмѣялся надъ нимъ. Для автора это было глубокимъ огорченіемъ.

Мы еще не умѣемъ, думается намъ, достаточно отличать и уважать то въ языкѣ учащихся, что не укладывается въ указанія общепринятаго или въ правила учебника, а между тѣмъ составляетъ подчасъ своеобразное и правдивое явленіе: это основа роста языка. Это фундаментъ для языка будущаго. На эту сторону дѣла обращалъ вниманіе Срезневскій въ такихъ словахъ: «Не станемъ ихъ задерживать въ рядахъ отсталыхъ, не станемъ обезсиливать ихъ духовныя силы, чѣмъ бы ни было, искусственно. Будемъ готовить ихъ не для отжитаго или отживающаго прошлаго, а для ихъ собственной новой и, конечно, лучшей жизни»[1]).

«Вдумываться въ средства, представляемыя языкомъ для выраженія мысли, стараться самому передъ собою быть насторожѣ при всякомъ словномъ выраженіи всякой мысли, искать для каждой, съ тѣмъ чтобъ найти, выраженіе вѣрное, живое и достойное, давать себѣ отчетъ въ каждомъ, и при каждомъ давать отчетъ въ мысли, упрочивать это за собою навыкомъ свободнымъ, навыкомъ ума, а не памяти или внѣшняго чувства: вотъ что значитъ изучать свой языкъ. То противоположное, чему надо препятствовать, заключается въ безжизненномъ навыкѣ пользоваться только готовыми словами и выраженіями; то лишнее, что нужно отстранять, заключается въ вытверживаніи разныхъ схоластическихъ умничаній и перечней разныхъ мелочей, для жизни не нужныхъ»[2]).

---

[1]) Срезневскій, тамъ же, стран. 29.

[2]) Тамъ же, стран. 18.

Бережное отношеніе къ личному языку учащихся, не переходящее, конечно, въ повторство манерничанію и вычурному оригинальничанію, имѣетъ еще одну особо хорошую сторону: оно не даетъ дремать въ человѣкѣ стремленію бороться съ компромиссомъ, заставляетъ постоянно путемъ иногда мучительныхъ усилій добиваться точнаго выясненія собственной мысли, наиболѣе совершеннаго, которымъ человѣкъ можетъ располагать, — это своего рода стремленіе къ идеалу.

«Надо оцѣнивать муку слова: она можетъ быть невыносимо тягостна для отдѣльнаго мыслителя и поэта, но она, какъ боль за идеалъ, какъ скорбь о попранной правдѣ — не проклятіе, а благословеніе человѣчества. Одни говорятъ о мукѣ созданія, другіе молчатъ о ней, но она, несомнѣнно, трагическій и благодарный удѣлъ всякаго, кому пришлось сказать свое новое слово, хотя бы въ самой незамѣтной области. Молчать она никого не заставляетъ; молчаніе — это testimonium paupertatis, неизвѣстное тому, кто думаетъ и додумывается. Лучшая оцѣнка муки слова въ простыхъ словахъ Версилова въ «Подросткѣ»: «А и ты иногда страдаешь, что мысль не пошла въ слова! Это благородное страданіе, мой другъ, и дается лишь избраннымъ; дуракъ всегда доволенъ тѣмъ, что сказалъ»[1]).

---

[1]) Горнфельдъ. Муки слова, стран. 160. (Сборникъ Лезина. Одесса.)

V.

ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРЕПОДАВАНІЕ РОДНОГО ЯЗЫКА ВЪ СРЕДНЕЙ ШКОЛѢ.

Нужно ли, возможно ли изучать родной языкъ исторически въ средней школѣ? Это — одинъ изъ самыхъ спорныхъ въ преподаваніи родного языка вопросовъ настоящаго времени. Онъ является спорнымъ въ особенности у насъ. У нашихъ сосѣдей на Западѣ уже болѣе склонны считать такое изученіе языка въ среднемъ образованіи настоятельно необходимымъ.

Такъ какъ сущность возраженій противъ исторіи языка для юношества остается одна и та же у насъ и въ Германіи, то мы начнемъ съ спора объ этомъ предметѣ, какъ онъ развивался въ Германіи и Австріи въ 80-хъ годахъ XIX вѣка[1]).

И общественное мнѣніе и направленіе министерства народнаго просвѣщенія въ Германіи стояли тогда за историческое изученіе родного языка. Въ учебные планы Саксоніи, Баваріи и Пруссіи было введено ознакомленіе съ средненѣмецкимъ языкомъ, но въ Австріи министерская инструкція 1882 года сдѣлала попытки отказаться отъ такого изученія. И въ возгорѣвшемся спорѣ по этому вопросу горячимъ защитникомъ австрійскихъ взглядовъ выступилъ Зеемюллеръ.

Какъ главный принципъ изученія языка, онъ защищалъ необходимость воспитывать прежде всего чувство языка (Sprachgefühl), которое, по его убѣжденію, можно получить, только изучая современный языкъ. Передъ ученикомъ средней школы должны предстать формы современнаго языка; наблюдая ихъ, усвоивая ихъ, онъ можетъ замѣтить, — то разсужденіемъ, то инстинктомъ, то непосредственнымъ чувствомъ, — закономѣрность того языка, который онъ слышитъ вокругъ, который онъ видитъ въ книгахъ, наиболѣе для него интересныхъ. Языкъ про-

---

[1]) Болѣе подробный обзоръ вопроса см. A. Matthias. Geschichte des deutschen Unterrichts, S. 293 и далѣе. München. 1907. P. Lehmann. Der deutsche Unterricht, S. 136 и далѣе.

шлаго для него мертвая буква, нѣчто отвлеченное: нельзя объяснять живого черезъ мертвое. Что̀ значатъ для ученика эти разрозненные члены, изъ которыхъ никогда вамъ не создать живого тѣла? Нельзя въ средней школѣ поддерживать культъ буквоѣдства.

Нужно, впрочемъ, сказать, что въ этихъ своихъ воззрѣніяхъ Зеемюллеръ не остается вполнѣ послѣдовательнымъ и допускаетъ надобность изученія стараго склоненія или, напримѣръ, звука *i* и его прошлаго тамъ, гдѣ съ помощью этихъ свѣдѣній можно объяснить нѣкоторыя современныя словообразованія.

Защитники историческаго изученія языка хотя доходятъ до увлеченія, разсчитывая съ помощью прошлаго вернуть современному языку старыя слова, старыя выраженія и тѣмъ самымъ вдунуть въ его блѣдныя формы новую свѣжесть, образность и жизнь, все-таки, намъ кажется, стоятъ на болѣе вѣрной дорогѣ. Оживить современный языкъ старыми формами — и безнадежно и безцѣльно: не помолодѣешь отъ того, что будешь молодиться; каждый языкъ соотвѣтствуетъ тому духовному складу и развитію, изъ котораго вырастаетъ, и если современный человѣкъ научился думать болѣе отвлеченно, чѣмъ это еще дѣлаетъ дикарь, то и его языкъ будетъ и останется сравнительно болѣе отвлеченнымъ языкомъ. Задачей историческаго изученія языка и не можетъ быть перенесеніе въ современность тѣхъ формъ, которыя были пригодны для своего времени въ прошломъ. Тѣмъ менѣе можно разсчитывать оживить чувства современнаго человѣка съ помощью образныхъ формъ, исчезнувшихъ въ нашемъ языкѣ, какъ это думаетъ сдѣлать Олертъ[1]).

Задача историческаго изученія языка совсѣмъ другая. Двѣ совершенно различныя вещи — *говорить* на языкѣ и *знать* языкъ. Говорить на языкѣ — это еще не значитъ вполнѣ имъ располагать. Сколько споровъ поднимается у людей о томъ, какъ нужно что-нибудь сказать на родномъ языкѣ, и какъ мало убѣдительны бываютъ сплошь да рядомъ доводы спорящихъ другъ для друга! Каждый изъ нихъ, обыкновенно, соприкасается съ той стороной родного языка, съ которой ему чаще приходилось встрѣчаться практически; и съ точки зрѣнія этихъ впечатлѣній и ассоціацій онъ смотритъ на свой родной языкъ; обыкновенно, смотритъ на языкъ узко, съ предразсудками. А дѣйствительное знаніе языка у насъ въ обществѣ почти совсѣмъ отсутствуетъ, такъ какъ средняя школа этого знанія пока еще не даетъ[2]). А между тѣмъ ничто

---

[1]) Ohlert, тамъ же, S. 243.

[2]) Что въ языкѣ изучаетъ средняя школа, объ этомъ ниже.

не можетъ насъ въ такой мѣрѣ освободить отъ весьма распространенныхъ предвзятыхъ взглядовъ на языкъ, какъ знаніе его исторіи и дѣйствительныхъ законовъ его развитія. Это то самое знаніе, котораго мы ищемъ во всѣхъ областяхъ образованія для того, чтобы поставить человѣка въ сознательное, а слѣдовательно, и свободное отношеніе къ разнымъ сторонамъ жизни. Казалось бы, это знаніе должно было быть прямо необходимымъ по отношенію къ родному языку въ виду того мѣста, которое онъ занимаетъ въ нашей духовной жизни.

«Научное изученіе русскаго, какъ и всякаго другого языка, т.-е. такое изученіе, которое стремится къ объясненію изучаемыхъ явленій, должно быть прежде всего историческимъ»[1]), такъ пишетъ Шахматовъ; еще рѣшительнѣе высказывается Пауль[2]): «Говорятъ, что есть, кромѣ историческаго, какое-то другое научное изученіе языка. Я долженъ возразить. То, что пытаются представить, какъ яко бы научное и въ то же время не историческое изслѣдованіе языка, это — въ основаніи не вполнѣ научное изученіе — не вполнѣ научное или по винѣ изслѣдователя, или по характеру самаго матеріала, избраннаго для изученія».

Но очень многіе преподаватели, даже соглашающіеся съ важностью такого изученія языка, все-таки не считаютъ возможнымъ вводить его въ среднюю школу. Они говорятъ: такое изученіе языка совершенно не соотвѣтствуетъ духовному складу возраста, съ которымъ школа имѣетъ дѣло. Здѣсь учащихся гораздо болѣе привлекаетъ къ себѣ смыслъ того, что говорится на языкѣ, образы, которые вызываетъ живая рѣчь, а не форма, въ которой выражена мысль. Всякое отвлеченное изученіе противно дѣтской натурѣ, и противно совершенно законно, такъ какъ въ духовномъ развитіи ребенка не существуетъ еще нужной для такой работы физической и духовной подготовки. Я помню, какъ одинъ разъ, когда намъ пришлось въ собраніи преподавателей русскаго языка защищать мысль Гильдебрандта, что даже въ младшихъ классахъ эпизодическія экскурсіи въ прошлое языка могутъ быть увле-

---

[1]) Шахматовъ. Труды 1-го Съѣзда препод. р. языка. С.-Пб. 1904 г., стран. 408.

[2]) Paul. Prinzipien der Sprachgeschichte, S. 192. «Es ist eingewendet, dass es noch eine andere wissenschaftliche Betrachtung der Sprache gäbe als die geschichtliche. Ich muss das in Abrede stellen. Was man für eine nicht geschichtliche und doch wissenschaftliche Betrachtung der Sprache erklärt, ist im Grunde nichts als eine unvollkommen geschichtliche, unvollkommen teils durch Schuld der Betrachtung, teils durch Schuld des Beobachtungsmaterials».

кательны для учащихся, — эта защита взгляда Гильдебрандта встрѣтила горячія возраженія. Мы забыть не можемъ, какъ одинъ изъ преподавателей выражалъ полное изумленіе, чтобы дѣтей можно было заинтересовать частицей ѕи, когда имъ можно предложить чтеніе живыхъ, образныхъ, питающихъ ихъ душу разсказовъ и обсужденіе ихъ содержанія. Это возраженіе, правда, напоминало бы, пожалуй, совѣтъ: «Зачѣмъ всматриваться въ каплю воды, когда можно кататься по цѣлому морю, въ солнечный день, подъ парусомъ, и крѣпить этимъ и душу и сердце?» Мы далеки отъ такой аргументаціи. Мы думаемъ, что исходить изъ наблюденія малаго для показанія значительности жизни, научить цѣнить это на первый взглядъ малое — и весьма важно, и доступно дѣтямъ, и можетъ быть для нихъ весьма занимательно. Гильдебрандтъ разсказываетъ, сколько счастливыхъ часовъ провелъ онъ съ своими маленькими учениками, когда они обращались къ нему за разрѣшеніемъ ихъ споровъ объ языкѣ, возникавшихъ среди игръ и обыкновенныхъ житейскихъ столкновеній; съ какимъ живымъ вниманіемъ слѣдили дѣти за развитіемъ заинтересовавшаго ихъ вопроса, почему нужно сказать такъ, а не этакъ. Онъ указываетъ[1]) также, какое творчество, какой научный смыслъ проявляли дѣти въ обсужденіи вопросовъ языка въ такомъ случаѣ.

Мы, учителя русскаго языка, мало интересуясь этими вопросами, просто, сами въ этомъ отношеніи мало знаемъ, и никогда не подозрѣваемъ, какъ много живого можно дать въ такихъ объясненіяхъ. Позволимъ себѣ замѣтить, что, напримѣръ, разсказъ о томъ, что прежде въ русскомъ языкѣ звука *ф* не было, и что именно поэтому и теперь еще крестьяне говорятъ, напримѣръ, *Хведоръ*, *хвартукъ*, *хворменно*, и что этотъ звукъ — создался вслѣдствіе онѣмѣнія полугласныхъ, когда звукъ *в* въ концѣ и серединѣ словъ сталъ произноситься глухо, какъ, напримѣръ, *коровъ (ф)*, *столовъ (ф)*, *лофкій* (изъ ловъкій), — мы позволимъ себѣ замѣтить, что это указаніе, соединенное съ замѣчаніемъ о закономѣрности нарожденія и умиранія звуковъ въ языкѣ, живо интересуетъ учащихся даже и младшихъ классовъ.

Мы далеки при этомъ отъ мысли предлагать ввести историческое изученіе языка въ младшихъ и даже среднихъ классахъ гимназій и реальныхъ училищъ, — мы только хотимъ этимъ сказать, что эти вопросы далеко не такъ чужды дѣтскому и юношескому возрасту, какъ это иногда думаютъ, и что эпизодически, къ случаю и кстати, вводить дѣтей въ эти вопросы очень цѣлесообразно.

---

[1]) Р. Гильдебрандтъ, тамъ же

Это вовсе не значитъ, что дѣтское чтеніе нужно поставить на второй планъ. И для того, и для другого должно найтись свое мѣсто въ среднемъ образованіи.

Историческое изученіе языка цѣлесообразнѣе всего отнести къ старшимъ классамъ, и о томъ, какъ это сдѣлать и что нужно ввести въ этотъ курсъ, мы будетъ говорить ниже, а теперь пока считаемъ необходимымъ остановиться на двухъ способахъ вводить въ исторію языка, которые приняты у насъ въ средней школѣ, и которые, думается намъ, не достигаютъ и не могутъ достигнуть цѣли, которую имъ, обыкновенно, ставятъ.

Мы говоримъ о преподаваніи церковно-славянскаго языка въ IV классѣ средней школы и объ историческомъ комментаріи къ языку нашихъ памятниковъ древней письменности при изученіи исторіи литературы въ старшихъ классахъ. Учебные планы гимназій такъ опредѣляютъ задачу изученія церковно-славянскаго языка: «Курсъ грамматики церковно-славянскаго языка въ IV классѣ имѣетъ весьма важное значеніе. Онъ, съ одной стороны, уясняетъ многія явленія въ грамматическомъ строеніи руçскаго языка; съ другой — знакомитъ съ однимъ изъ главнѣйшихъ элементовъ вошедшихъ въ составъ нашего отечественнаго языка въ современномъ его состояніи. Поэтому курсъ IV класса является существеннымъ звеномъ, связывающимъ низшіе классы русскаго языка съ высшими классами русской словесности».

Учебными планами реальныхъ училищъ опредѣляются эти задачи въ такихъ словахъ: «грамматика славянскаго языка изучается не какъ предметъ самостоятельный, а на столько, на сколько это необходимо для объясненія разныхъ формъ и явленій русскаго и для точнаго и яснаго пониманія текста священныхъ и богослужебныхъ книгъ».

Существо задачи, поставленной такимъ образомъ для преподаванія этого предмета въ обѣихъ школахъ, остается одно и то же: 1) служить средствомъ пониманія строенія русскаго языка; 2) содѣйствовать пониманію священныхъ и богослужебныхъ книгъ.

Что касается до первой задачи — содѣйствовать пониманію строенія языка, то церковно-славянская грамматика въ среднихъ классахъ школы можетъ скорѣе повредить дѣлу и спутать человѣка въ его пониманіи явленій языка, чѣмъ помочь. Во-первыхъ, — потому что знаніе это будетъ, какъ и бываетъ, призрачное: узнавши кое-какія формы, человѣку будетъ казаться, что онъ можетъ

судить объ явленіяхъ языка, между тѣмъ какъ этотъ курсъ не можетъ дать и не даетъ основаній для правильнаго сужденія объ этихъ явленіяхъ. Именно потому, что люди узнаютъ изъ этого курса только кое-что, они нетерпимо и безнадежно спорятъ, когда заходитъ вопросъ о томъ, какую форму можно считать правильной, какую нѣтъ. Этотъ курсъ церковно-славянской грамматики и не можетъ дать такихъ обобщеній, которыя могли бы стать руководящими въ сужденіи о родномъ языкѣ. Не можетъ онъ дать такихъ обобщеній потому, что ихъ не изъ чего сдѣлать. Весь курсъ родного языка, предшествующій курсу церковно-славянской грамматики, изучаетъ не языкъ въ его строеніи: онъ изучаетъ не болѣе, какъ условное изображеніе этого языка на бумагѣ, которое только очень приблизительно, а временами съ большими искаженіями передаетъ дѣйствительно существующій, звучащій, живущій и развивающій языкъ. Школьная грамматика изучаетъ не законы языка, а условныя правила, часто соприкасающіяся съ этими законами, но очень часто находящіяся съ ними въ противорѣчіи. Эти грамматическія правила необходимо изучать для практическаго, общепринятаго, условнаго изображенія языка на бумагѣ, но, намъ кажется, пора съ ясностью представить, что это не есть изученіе языка.

Эти грамматическія правила никакъ не могутъ дать матеріала, изъ котораго позволительно было бы дѣлать выводы о самомъ языкѣ. Попытка придать курсу церковно-славянской грамматики характеръ вывода, обобщающаго знанія объ языкѣ, накопленныя въ предшествующихъ классахъ, есть безнадежная попытка, мало того, это развращающая въ логическомъ смыслѣ работа, такъ какъ она заставляетъ дѣлать выводы безъ достаточнаго основанія, изъ случайнаго и, большею частью, изъ неподходящаго матеріала.

Конечно, ученіе о юсахъ, о полногласіи — эпизоды, допускающіе объясненія небезполезныя, но отсюда далеко до мысли о систематическомъ курсѣ церковно-славянской грамматики. Такія свѣдѣнія могутъ быть даны попутно въ курсѣ хотя бы младшихъ классовъ.

Думать, что церковно-славянская грамматика можетъ облегчить усвоеніе правописанія современнаго языка, также есть заблужденіе. Мы хотѣли бы знать, кто изъ кончившихъ гимназію, за исключеніемъ людей съ спеціальными лингвистическими наклонностями, пользовался и пользуется церковно-славянской грамматикой въ затруднительныхъ случаяхъ правописанія? Намъ кажется, что если бы церковно-славянская грамматика не забывалась такъ поразительно безслѣдно, то она могла бы даже вы-

звать грамматическія ошибки на письмѣ. Слѣдуя правописанію церковно-славянской письменности, необходимо писать: пѣсокъ, блѣскъ, вѣмѣтать, бесчисленый, врѣмя, вѣдра, дѣлается и т. п.

Позволимъ себѣ сослаться на собственное школьное впечатлѣніе и, думается намъ, не единственное, что курсъ церковно-славянской грамматики стоялъ для насъ совершенно особнякомъ отъ другихъ занятій по языку; мы никакъ не могли понять — зачѣмъ учатъ большинству свѣдѣній, заключающихся въ этомъ курсѣ, который часто казался намъ наборомъ трудныхъ формъ, среди которыхъ изрѣдка мелькало нѣчто, что связывалось съ нѣкоторыми формами родного языка, и что, какъ намъ теперь кажется, могло бы быть выдѣлено въ особыя добавочныя свѣдѣнія къ курсу грамматики въ младшихъ классахъ? Не было идеи, которая могла бы послѣдовательно и съ достаточно ясными основаніями быть связана съ общей работой надъ грамматикой, которую могли и могутъ въ настоящее время предлагать младшіе классы средней школы. Правда, та идея, та задача, которыя проводятся въ учебныхъ планахъ, намъ сообщались: намъ говорили, что это необходимо знать, чтобы понимать формы родного современнаго намъ языка, но эта идея и задача такъ и оставались только высказанными намъ, но мы не могли уловить проведенія этой идеи въ самомъ курсѣ, и не могли этого сдѣлать, думается намъ, такъ какъ осуществить эту идею невозможно, по основаніямъ, изложеннымъ выше.

Мы не будемъ долго останавливаться на значеніи курса церковно-славянской грамматики «для пониманія текста священныхъ и богослужебныхъ книгъ» потому, что сами учебные планы въ курсѣ Закона Божія опровергаютъ значенія курса церковно-славянской грамматики въ IV классѣ для этой цѣли: молитвы и богослуженіе проходятся въ средней школѣ до IV класса, а въ IV классѣ и послѣ проходятся катихизисъ и исторія Церкви, для которыхъ знаніе церковно-славянскаго языка имѣетъ мало значенія.

Изученіе церковно-славянской грамматики въ теперешней ея постановкѣ почти не имѣетъ ничего общаго съ идеей дѣйствительно историческаго изученіе языка, которое достижимо въ самыхъ старшихъ классахъ. Въ IV классѣ этотъ курсъ превращается только въ усвоеніе не надолго школьныхъ вокабулъ, не связанныхъ съ другими работами учащихся. Если же говорить при этомъ объ удовлетвореніи учащихся, о соотвѣтствіи этого рода труда ихъ возрасту и интересамъ, то кто изъ учащихся получилъ и

получаетъ удовлетвореніе отъ церковно-славянской грамматики? Развѣ одни исключенія.

Одинаково, какъ курсъ церковно-славянской грамматики въ среднихъ классахъ, непроизводительны и тѣ комментаріи къ языку древней русской литературы, которые ведутся у насъ въ старшихъ классахъ гимназіи, и непроизводительны по той же причинѣ — по своей оторванности, по случайности впечатлѣній, съ ними связанныхъ: «Грамматическіе разборы старинныхъ нашихъ памятниковъ», пишетъ академикъ А. А. Шахматовъ[1]), «которые предписываются программами въ высшихъ классахъ, совершенно безполезны, такъ какъ ни ученикъ, ни руководящій имъ преподаватель рѣшительно не находятъ твердой почвы при случайныхъ своихъ сопоставленіяхъ и тщетно ищутъ другой разъ исходныхъ точекъ въ припоминаніяхъ изъ церковно-славянской грамматики».

Нужно прибавить, что эти историческіе комментаріи къ языку не могутъ быть поставлены цѣлесообразно въ курсѣ исторіи литературы еще и потому, что этотъ курсъ имѣетъ въ виду не языкъ, а прежде всего содержаніе литературныхъ произведеній, которымъ опредѣляется и самый выборъ памятниковъ письменности. Между тѣмъ для комментарія по исторіи языка нуженъ былъ бы иной подборъ произведеній. Обычно, на урокахъ исторіи литературы эти историческія словотолкованія попадаютъ между двухъ стульевъ: они не даютъ исторіи языка и по своей случайности, и вслѣдствіе неподготовленности къ этимъ занятіямъ учащихся; они мѣшаютъ и исторіи литературы, такъ какъ непроизводительно отнимаютъ отъ нея время.

Какой же выходъ изъ этого положенія?

Если признать необходимость историческаго изученія дѣйствительныхъ явленій языка въ средней школѣ, то какъ этого достигнуть?

Намъ представляется, что лучшимъ исходомъ изъ положенія было бы введеніе курса исторіи родного языка въ послѣднемъ классѣ средней школы.

Если обращеніе къ исторіи языка въ младшихъ классахъ можетъ быть только эпизодическимъ, только отвѣтомъ кстати на возникшіе у самихъ учащихся вопросы въ этой области, то въ заключеніе средняго образованія, уже при значительномъ запасѣ словаря, начитанности, нѣкотораго владѣнія языкомъ, нѣкотораго знакомства съ иностранными языками и при извѣстномъ

---

[1]) Труды Съѣзда препод., стран. 409.

запасѣ историческихъ свѣдѣній и, наконецъ, при сравнительно большей подготовкѣ къ отвлеченной мысли — курсъ исторіи родного языка можетъ и долженъ быть выдѣленъ, какъ самостоятельный предметъ изученія, и получить болѣе систематическій характеръ.

Надо сказать, что хотя этотъ вопросъ, по его положенію въ педагогической литературѣ, еще можно назвать спорнымъ, все же теперь начинаютъ все болѣе склоняться къ необходимости введенія такого курса въ средней школѣ, особенно послѣ въ высшей степени убѣдительной лекціи академика А. А. Шахматова на Съѣздѣ преподавателей русскаго языка въ военно-учебныхъ заведеніяхъ въ 1903 году[1]), гдѣ онъ говорилъ, что «элементарный курсъ исторіи языка создастъ эту почву (для пониманія исторіи языка) и укажетъ точки опоры въ той связи, которую онъ установитъ между фактами древняго языка и языка современнаго».

«Удовлетвореніе потребности пониманія отечественнаго языка въ школѣ возможно лишь посредствомъ введенія въ курсъ ея исторіи этого языка»[2]).

Именно, такой курсъ могъ бы быть освѣщенъ идеей, обобщающей все, что̀ къ этому времени учащіеся будутъ знать объ языкѣ, и именно поэтому такой курсъ уже не покажется имъ наборомъ вокабулъ, неизвѣстно зачѣмъ изучаемыхъ, а органически срастется со всѣмъ знаніемъ, которое накопится у нихъ къ этому моменту.

Можно надѣяться, что если бы церковно-славянскій языкъ не изучался въ среднихъ классахъ, какъ теперь, если древняя литература не наскучивала бы учащимся комментаріемъ къ языку и изучалась въ переводѣ, то курсъ исторіи языка въ выпускномъ классѣ, — связный, осмысленный, обращенный къ юношамъ, болѣе развитымъ и способнымъ думать болѣе отвлеченно, чѣмъ ученики младшихъ классовъ, — такой курсъ будетъ встрѣченъ со свѣжимъ интересомъ, такъ какъ будутъ изучаться въ связи формы, не затасканныя безтолковымъ изученіемъ, какъ это дѣлается въ настоящее время.

Введеніе такого курса будетъ, по словамъ А. Шахматова, «полнымъ отреченіемъ отъ схоластики и введеніемъ въ преподаваніе живыхъ и плодотворныхъ элементовъ»[3]).

«Преподаватель отечественнаго языка, желающій оживить свои уроки и дать имъ дѣйствительное содержаніе, обратится

[1]) Труды Съѣзда преп., стран. 409.
[2]) Труды Съѣзда преп., стран. 420.
[3]) Труды Съѣзда преп., стран. 424.

къ тому богатѣйшему фактическому матеріалу, который представляетъ русскій языкъ въ его цѣломъ. У такого преподавателя не придется учиться тому, что они сами уже знаютъ»[1]).

Въ изученіи прошлаго языка ученики наткнутся на увлекательную и плодотворную мысль: они увидятъ, что тѣ самыя явленія, которыя школьная грамматика разсматривала какъ исключенія, т.-е. какъ уродливости, вовсе не представляютъ собою исключеній, а, напротивъ, выражаютъ собою очень послѣдовательныя органическія явленія. Произойдетъ то самое, что происходитъ въ исторіи всѣхъ наукъ, которыя стадія за стадіей въ своемъ развитіи сокращаютъ число явленій, которыя стояли передъ изслѣдователями особнякомъ, и все болѣе получаютъ возможность выяснять эти явленія общими основными законами жизни. Школьная грамматика, вѣдь, именно потому и называетъ многое исключеніемъ изъ правила, что смотритъ на жизнь языка еще не научно, еще мало занимаясь вопросомъ о происхожденіи тѣхъ формъ, которыя предлагаетъ изучать ученику.

Есть еще одно возраженіе противъ возможности такого курса. Говорятъ, что сама наука объ языкѣ еще такъ молода, а, съ другой стороны, сами преподаватели русскаго языка, обыкновенно, такъ мало знаютъ въ области языковѣдѣнія, что этотъ курсъ нельзя еще поставить серьезно.

Первая часть этого возраженія — объ неустановленности взглядовъ въ самомъ языкознаніи — намъ кажется неубѣдительной по нашимъ общимъ взглядамъ на то, что̀ можно, что̀ должно преподавать въ средней школѣ и на то, что̀ въ ней, обыкновенно, преподается. Нѣтъ области знанія, гдѣ не было бы болѣе установленныхъ и менѣе установленныхъ взглядовъ. Языковѣдѣніе не представляетъ исключенія. Да и плоха та наука, которая мнитъ, что располагаетъ абсолютнымъ, а не относительнымъ знаніемъ. Съ этой точки зрѣнія языковѣдѣніе можетъ быть изучаемо въ средней школѣ, куда можно и должно вводить и спорные вопросы знанія.

Другое дѣло, когда мы будемъ говорить о разработанности матеріала языка, какъ предмета преподаванія средней школы, объ историческихъ сборникахъ образцовъ языка, о подготовленности самихъ преподающихъ къ этому дѣлу. Здѣсь нужно признать, что этого у насъ еще нѣтъ, а есть даже, пожалуй, недружелюбное отношеніе, есть предубѣжденіе къ серьезному, научному изученію языка въ средней школѣ.

---

[1]) Труды Съѣзда преп., стран. 407.

Мы далеки отъ мысли, что историческое изученіе родного языка могло бы быть введено въ нашу среднюю школу завтра, какъ общая мѣра для всѣхъ среднихъ школъ. Это будетъ вѣрная смерть самого принципа, а опытъ будетъ не только осложненъ, а прямо изуродованъ исполнителями. Это дѣло будущаго, но, думается, не очень отдаленнаго. Сначала дѣло могло бы итти эпизодически — тамъ, гдѣ найдутся подходящіе дѣятели и условія, а затѣмъ слѣдующія поколѣнія преподавателей могли бы получить и ту подготовку, о которой говорилъ еще Гильдебрандтъ, желавшій, чтобы всѣ учителя родного языка могли его видѣть «въ свѣтѣ историческаго освѣщенія».

Къ тому времени могли бы быть созданы и соотвѣтствующія учебныя пособія[1]). Мы отнюдь не хотѣли бы насиловать школу непремѣннымъ введеніемъ подобнаго курса, — мы только защищаемъ мысль, въ значеніе которой вѣримъ, и хотѣли бы, чтобы это значеніе было признано въ возможно болѣе широкихъ кругахъ преподающихъ. Была бы признана мысль, а дѣятели найдутся.

И мы надѣемся и вѣримъ, что этотъ курсъ будетъ еще введенъ на пользу нашей культуры. Мысль о подобномъ курсѣ уже встрѣтила сочувствіе и на курсахъ для преподавателей средней школы въ Петербургѣ въ 1907 году.

Намъ представляется содержаніе историческаго курса языка въ выпускномъ классѣ гимназіи, приблизительно, въ слѣдующемъ видѣ.

Онъ могъ бы, думается намъ, распадаться на двѣ основныя главы, изъ которыхъ первая могла бы быть вступленіемъ для второй. Первая общая часть могла бы давать понятіе о жизни человѣческаго языка, вторая — познакомила бы, хотя и систематически, но элементарно съ исторіей русскаго языка.

Въ первую часть, естественно, вошелъ бы вопросъ о взглядахъ на происхожденіе человѣческаго языка. Обычное возраженіе, что изложеніе этого вопроса могло бы стать въ противорѣчіе

---

[1]) Въ настоящее время, имѣются уже учебныя пособія, относящіяся къ этому вопросу: а) В. Поржезинскій. «Элементы языковѣдѣнія и исторіи русск. языка». Пособіе для старш. классовъ ср. школы. М. 1910. б) П. Дурновои Д. Ушаковъ. «Хрестоматія по великорусской діалектологіи» М. 1910. Обѣ книги представляютъ интересъ, какъ пособія, облегчающія осуществленіе историческаго курса языка въ средней школѣ, но только первая, несомнѣнно, слишкомъ трудна, по языку для ученика средней школы. Ср. также В. Стоюнинъ. «Грамматика для старшихъ классовъ».

съ церковнымъ взглядомъ на языкъ человѣка, намъ представляется какимъ-то архаическимъ. Намъ напоминаетъ это борьбу духовенства съ Колумбомъ, съ Галилеемъ и другими служителями знанія, которые доказывали необходимость шарообразности и движенія земли, свѣдѣнія о чемъ сообщаются въ настоящее время даже въ церковныхъ школахъ. Намъ кажется, смотрѣть на вопросъ съ такой узкой церковной точки зрѣнія совершенно невозможно, иначе придется выкинуть изъ нашего, даже элементарнаго образованія добрую половину того, что общепризнано, какъ необходимыя его основы. Спорный вопросъ о происхожденіи человѣческаго языка слѣдуетъ сообщить въ данномъ случаѣ, именно какъ спорный, еще недостаточно извѣстный, нѣсколько освѣщаемый гипотезами, ищущими все болѣе своихъ основаній.

Вторымъ вопросомъ первой главы могъ бы быть вопросъ о типахъ существующихъ на земномъ шарѣ человѣческихъ языковъ, объ ихъ классификаціи и о томъ мѣстѣ, которое занимаетъ среди нихъ русскій языкъ. Здѣсь учащіеся могли бы яснѣе представить себѣ родство своего родного языка съ европейскими языками, нѣкоторые изъ которыхъ они къ этому времени уже будутъ знать. Извѣстный афоризмъ: «поскреби хорошенько русскаго — доскребешься до татарина» придется тогда измѣнить: «поскреби хорошенько русскаго — доскребешься до европейца».

За ознакомленіемъ съ типами языковъ могло бы послѣдовать разсмотрѣніе вопроса о жизни, развитіи языка и объ условіяхъ его смерти. Здѣсь съ полною ясностью предстала бы передъ учащимися разница между правиломъ школьной грамматики и закономѣрностью развитія языка въ его звуковой, морфологической и идейной сторонахъ.

Во второй главѣ учащіеся познакомились бы съ исторіей образованія трехъ русскихъ нарѣчій: великорусскаго, малорусскаго и бѣлорусскаго, съ исторіей того литературнаго языка, который часто предлагается, какъ окончательная наиболѣе совершенная форма языка. Здѣсь они познакомились бы съ тѣмъ, какую роль игралъ въ образованіи этого языка дѣловой языкъ стараго Новгорода, языкъ московскихъ приказовъ, повѣстей. Они увидали бы съ большею ясностью значеніе трудовъ Ломоносова и, съ другой стороны, поняли бы, что такъ называемая карамзинская реформа языка далеко не заслуживаетъ этого названія. Для нихъ выяснилось бы также значеніе нашихъ классиковъ въ созданіи нашего литературнаго языка.

Весь этотъ курсъ естественно, органически могъ бы быть связанъ съ общими свѣдѣніями по русской исторіи и русской культурѣ,

которыми къ этому времени учащіеся уже располагаютъ[1]). Новый курсъ могъ бы ввести учениковъ въ дѣйствительное наблюденіе надъ языкомъ, перестать отпугивать отъ себя, какъ образецъ педантичнаго буквоѣдства. Онъ будетъ глубоко интересенъ и образователенъ, онъ углубитъ для юношества пониманіе исторіи родной культуры и едва ли можетъ быть оцѣненъ, какъ слишкомъ спеціальный для общеобразовательной школы.

«Мнѣ кажется», пишетъ Шахматовъ, «что то преподаваніе русскаго языка, которое видимъ теперь, ничего не скажетъ душѣ юноши: синтактическій разборъ, знакомство съ юсами и аористами не заронитъ въ нее идеаловъ, не возвыситъ и не укрѣпитъ ея. Но преподаваніе русскаго языка историческое можетъ дать едва ли не столь же замѣтные результаты, какъ преподаваніе отечественной исторіи. Быть-можетъ, даже результаты будутъ еще прочнѣе»[2])...

---

[1]) Ср. Труды Съѣзда преп., стран. 422.

[2]) Труды Съѣзда преп., стран. 424.

VI.

ГРАММАТИКА И ЕЯ ЗНАЧЕНІЕ ВЪ ОБЩЕМЪ ОБРАЗОВАНІИ ЧЕЛОВѢКА.

Предлагаемыя въ настоящей главѣ соображенія не ставятъ своей задачей дать въ руки преподавателю готовый грамматическій матеріалъ, который онъ могъ бы прямо перенести въ классъ для своей ежедневной работы. Такой матеріалъ дать пока, думается намъ, невозможно. Задача наша другая: намъ хотѣлось бы посильно опредѣлить здѣсь современное положеніе вопроса о грамматикѣ въ младшихъ и среднихъ классахъ школы, насколько мы сами можемъ его себѣ представить. Вмѣстѣ съ этимъ намъ кажется необходимымъ намѣтить нѣсколько и то направленіе, въ которомъ должно итти практическое разрѣшеніе вопроса о преподаваніи грамматики русскаго языка въ средней школѣ.

Воззрѣнія на надобность и полезность грамматики въ школѣ въ настоящее время очень пестры: они заключаютъ въ себѣ цѣлую лѣстницу взглядовъ, отъ самыхъ архаическихъ и правовѣрныхъ до вполнѣ нигилистическихъ включительно. Намъ кажется, что послѣдніе взгляды начинаютъ преобладать и становятся тѣмъ радикальнѣе, чѣмъ менѣе располагаютъ научными свѣдѣніями объ языкѣ ихъ авторы. Заключеніе отъ неправильной постановки дѣла и отъ случайныхъ ошибокъ, съ нимъ связанныхъ, къ негодности самаго дѣла, къ уничтоженію предмета — это обычная логическая ошибка обиходныхъ воззрѣній и слишкомъ радикально настроенныхъ людей. Во взглядахъ на преподаваніе грамматики въ средней школѣ нѣтъ еще достаточно обоснованной ясности, которая приводила бы къ опредѣленной практической задачѣ; намъ и хотѣлось бы посильно содѣйствовать выясненію этого вопроса.

Было время, когда вся школа строилась на грамматическомъ ученіи, когда ни у представителей школы, ни у семьи, довѣрявшей ей своихъ дѣтей, не закрадывалось и тѣни сомнѣнія, что

въ грамматикѣ заключается сущность всякаго образованія; когда были увѣрены (вторая половина XVI вѣка въ Германіи), что praecepta, exempla, imitatio[1]) — сущность ученія, и что «не можетъ быть большаго вреда для наукъ, какъ если мальчики недостаточно упражняются въ грамматикѣ»[2]). Еще въ половинѣ XVIII вѣка созданная богословами и гуманистами латинская школа гласила: «Grammatica in scholis facit miracula, catechismus in ecclesia»[3]).

Да и въ нашихъ созданныхъ по типу схоластическихъ школъ славяно-греко-латинскихъ академіяхъ говорилось: «Грамотикія есть основаніе и подошва всѣмъ свободнымъ хитростямъ»[4]). Сдѣлать грамматическую ошибку тогда считалось позорнымъ: это было прямымъ свидѣтельствомъ отсутствія элементарнаго образованія — предразсудокъ, сохранившійся у насъ до сихъ поръ. Вѣковое традиціонное значеніе грамматики въ нашемъ образованіи чувствуется и сейчасъ въ языкѣ. Терминомъ *безграмотность* мы опредѣляемъ и теперь не только незнаніе правописанія, но и общую невѣжественность человѣка. Между тѣмъ современная школа во многомъ уже перестроилась сравнительно съ средневѣковой; она во многомъ и по выбору предметовъ, и по способамъ преподаванія отличается и отъ школы гуманистовъ, хотя еще часто носитъ преимущественно словесный, книжный характеръ.

Естественно, что положеніе грамматики въ нашей школѣ должно быть уже иное, да и самыя представленія объ языкѣ кореннымъ образомъ измѣнились въ XIX вѣкѣ. Все это вмѣстѣ взятое заставляетъ пересмотрѣть вопросъ о грамматикѣ для школы нашего времени по существу, и современное языкознаніе дѣлаетъ рядъ коренныхъ возраженій противъ современной школьной грамматики. Вотъ что говоритъ о школьной грамматикѣ академикъ Ф. Ф. Фортунатовъ: «Изученіе грамматики русскаго языка въ средней школѣ даетъ для образованія учащихся значи-

---

[1]) Правила, примѣры, подражаніе.

[2]) Школьный уставъ курфюр. саксонскаго. Паульсенъ. Ист. очерки разв. образ. въ Герм., стран. 77.

[3]) Грамматика творитъ чудеса въ школѣ, катехизисъ — въ церкви.

[4]) Терминъ «свободныя хитрости» есть переводъ съ латинскаго «artes liberales». Средневѣковая школа изучала artes liberales. Этотъ курсъ распадался на два отдѣла: trivium и quadrivium. Въ первомъ изучались формальныя или словесныя науки (artes formales или sermocinales): грамматика, риторика, діалектика; во второмъ — реальныя науки (artes reales): ариѳметика, геометрія, музыка, астрономія.

тельно менѣе того, что оно должно бы было давать... по отношенію къ тѣмъ цѣлямъ, какія ставитъ передъ собою средняя школа...

«Изученіе грамматики родного языка въ средней школѣ даетъ въ настоящее время очень нежелательные результаты въ томъ отношеніи, что вноситъ въ умы учащихся путаницу понятій объ явленіяхъ, фактахъ языка вообще и нерѣдко вызываетъ поэтому отвращеніе къ теоретическому изученію языка»[1]).

Представители науки указываютъ, 1) что классификація грамматическаго матеріала, изучаемаго въ школѣ, вноситъ путаницу въ представленія учащихся, такъ какъ въ основу ея положенъ не одинъ признакъ, а два — не соблюдено такимъ образомъ элементарное правило всякой логично составленной классификаціи: такъ называемыя части рѣчи распредѣляются на отдѣлы по формальнымъ признакамъ (склоненія, спряженія и т. п.) и одновременно по значенію (предметъ, качество, дѣйствіе и т. д.). Самая классификація отъ этого теряетъ въ послѣдовательности.

2) Буквы письменнаго языка и звуки живого языка находятся въ полномъ смѣшеніи, и это не даетъ учащимся правильнаго представленія ни о томъ, ни о другомъ. Характерными примѣрами могутъ быть ученіе школьной грамматики о буквахъ *я*, *ё* и о сомнительныхъ гласныхъ и согласныхъ звукахъ.

При ученіи, что буквы передаютъ звуки, у учащихся создается представленіе, что въ русскомъ языкѣ есть звукъ *я*, *ё*, а между тѣмъ такихъ звуковъ нѣтъ въ нашемъ языкѣ. У насъ есть мягкое произношеніе согласныхъ звуковъ передъ гласными *а* и *о*, въ чемъ не трудно убѣдиться изъ всѣмъ доступнаго опыта. Стоитъ только протянуть звуки, обозначенные буквами *я* и *ё*, напримѣръ, въ словахъ *земля* или *берёза*, чтобы сейчасъ убѣдиться, что въ первомъ случаѣ мы произносимъ звукъ *а*, а во второмъ — звукъ *о*, передъ которыми звучатъ смягченные *л* и *р*. Точно такъ же вноситъ неправильное представленіе о буквахъ и звукахъ ученіе о сомнительныхъ гласныхъ и согласныхъ звукахъ; напримѣръ, въ словахъ: приво-дить, но*ж*-ка, кусо-*ч*е-къ, ло*б*-ъ и т. п. Съ научной

---

[1]) Ф. Фортунатовъ. О преподаваніи грамм. р. яз. въ средн. школѣ. Труды 1-го съѣзда пр. р. яз., стран. 372. Дальнѣйшія возраженія противъ школьной грамматики, съ точки зрѣнія науки, взяты частію изъ той же рѣчи Ф. Фортунатова, частію изъ рѣчи академика А. Шахматова (тамъ же), частію изъ книги проф. А. Потебни: «Изъ записокъ по русской грамматикѣ; частію изъ книги проф. Богородицкаго «Курсъ высшей грамматики», частію изъ книги проф. Поржезинскаго «Введеніе въ языковѣдѣніе», частію изъ книги проф. Томсона «Общее языковѣдѣніе», частію изъ лекцій прив.-доц. Д. Н. Ушакова.

точки зрѣнія тутъ нѣтъ никакихъ сомнительныхъ звуковъ — тутъ есть *а*, *ш*, *ь*, *п*[1]).

3) Школьная грамматика даетъ невѣрныя опредѣленія и нѣкоторыхъ формъ слова, связанныя съ этимъ невѣрнымъ ученіемъ о звукахъ. Напримѣръ, опредѣленіе основы, какъ неизмѣняемой части слова, вызывается именно этимъ смѣшеніемъ звуковъ и буквъ. Съ точки зрѣнія школьной грамматики въ словѣ год-ъ часть — *год* есть неизмѣняемая часть; съ научной точки зрѣнія она сильно измѣняется въ склоненіи: им. пад.— *гот;* род. пад.— *год*-а (съ твердымъ *д*); предл. пад.— *год*-ѣ (мягкое *д*).

4) Источникомъ большихъ недоразумѣній въ изученіи языка по школьной грамматикѣ является смѣшеніе въ ней фактовъ прошлаго въ языкѣ съ современными явленіями языка въ такъ называемой этимологіи и синтаксисѣ. Напримѣръ, искать въ словѣ *человѣкъ* двухъ корней въ настоящее время нѣтъ основанія, такъ какъ теперь вся часть слова *человѣк* представляетъ собою нѣчто нераздѣльное; въ древности, при особыхъ значеніяхъ звуковыхъ сочетаній, теперь уже утраченныхъ, можно было разбить это слово на особые корни.

Когда въ синтактическомъ разборѣ учитель говоритъ, что въ предложеніи «этотъ обычай достоинъ смѣха» подразумѣвается глаголъ *есть*, онъ, просто, дѣлаетъ историческую ошибку. Въ XVIII вѣкѣ пропускъ слова *есть* здѣсь могъ чувствоваться, и потому оно подразумѣвалось. Въ указѣ Петра I, напримѣръ, «сей обычай смѣха есть достоинъ». Но въ настоящее время мы здѣсь ничего не подразумѣваемъ, и если спросить человѣка, не знающаго школьной грамматики и потому свободнаго отъ нѣкоторыхъ ложныхъ воззрѣній на языкъ, какое слово пропущено и подразумѣвается въ выше приведенной фразѣ, онъ не въ силахъ будетъ его указать. Для нашего времени тутъ ничего не подразумѣвается: фактъ языка уже измѣнился.

5) Все ученіе о такъ называемомъ сокращеніи предложеній не имѣетъ ничего общаго съ фактами языка. Наблюденія надъ историческимъ развитіемъ формъ языка устанавливаютъ, что языкъ

---

[1]) Приводимъ для образца примѣры научной транскрипціи: тъпо̊ра (топора), шэліт (шалитъ), споръф (споровъ), канаешнà (конечно), здраест'ъ (здравствуйте), н'эдэл'а (недѣля), jолка (ёлка) и т. п. Эти примѣры, между прочимъ, показываютъ, какъ мало основательно думать, что сохраненіе, напримѣръ, *ѣ* важно для сохраненія звуковъ живого современнаго языка. Подробнѣе объ этомъ ниже.

не знаетъ сокращеній предложеній, что онъ знаетъ только параллельное существованіе, съ одной стороны, причастныхъ и дѣепричастныхъ формъ, а съ другой — придаточныя предложенія съ ихъ подлежащими и сказуемыми и т. п. Правило школьной грамматики, что первыя формы произошли изъ вторыхъ, путемъ выбрасыванія союзовъ, нарѣчій, подлежащихъ и передѣлыванія сказуемыхъ, есть измышленіе школьныхъ учебниковъ — не болѣе.

6) Точно такъ же ложно ученіе школьной грамматики о безличныхъ предложеніяхъ, утверждающее, что это — предложенія безъ подлежащаго. Такихъ предложеній, конечно, не можетъ быть; языкознаніе указываетъ, что, напримѣръ, въ предложеніи *«смеркается»* подлежащимъ является корень этого слова, обозначающій существо явленія, а флексія третьяго лица единственнаго числа даетъ характеръ сказуемости, и такимъ образомъ мы здѣсь имѣемъ особый случай предложенія, гдѣ подлежащее и сказуемое слиты въ одномъ словѣ. Безличнымъ же это предложеніе называется не потому, что въ немъ нѣтъ подлежащаго, а потому что личное окончаніе въ этомъ словѣ утрачиваетъ свое личное значеніе, такъ какъ этотъ глаголъ нельзя спрягать по лицамъ; нельзя сказать: *я смеркаюсь*, *онъ смеркается*, *вы смеркаетесь* и т. п.

7) Надо прибавить къ этимъ замѣчаніямъ указаніе современной науки, что живой языкъ есть явленіе прежде всего психологическое; эта точка зрѣнія почти недоступна для школьной грамматики и ставитъ ее очень часто втупикъ передъ разборомъ нѣкоторыхъ предложеній, не поддающихся только формальному разбору, который единственно доступенъ школьной грамматикѣ. Когда, напримѣръ, въ предѣлахъ школьной грамматики, нужно разобрать синтактически возгласъ *«пожаръ!»*, то и учащій, и учащійся наткнутся здѣсь на неопреодолимыя затрудненія: гдѣ здѣсь подлежащее? гдѣ сказуемое? Разсматривая этотъ фактъ языка съ психологической точки зрѣнія, мы могли бы сказать, что въ этомъ предложеніи одну часть составляетъ непосредственное представленіе, психологически переживаемое человѣкомъ и не выраженное въ словѣ, а другую — опредѣленіе этого внутренняго представленія словомъ «пожаръ».

Эти возраженія современнаго языкознанія противъ школьной грамматики захватываютъ очень крупные отдѣлы предмета: классификацію матеріала, ученіе о звукахъ языка и буквахъ, объ основахъ словъ, о разграниченіи фактовъ прошлаго отъ современныхъ явленій языка, ученіе о формѣ предложеній, отношеніе формальной стороны языка къ психологической его основѣ. Во всѣхъ этихъ отдѣлахъ въ школьной грамматикѣ неблаго-

получно. Мы могли бы привести еще примѣры заблужденій, въ которыя можетъ ввести и вводитъ школьная грамматика и учащихъ, и учащихся. Но мы думаемъ, что приведенное выше достаточно типично, исчерпывать же вопросъ, думается намъ, здѣсь не къ чему, тѣмъ болѣе, что едва ли и возможно.

Самое распредѣленіе грамматики на этимологію и синтаксисъ не точно. Современное языкознаніе распадается на такіе отдѣлы:

грамматика { морфологія, синтаксисъ;
лексикологія (этимологія);
фонетика;
семасіологія (ученіе о значеніи словъ).

То, что школьная грамматика называетъ этимологіею, заключаетъ въ себѣ собственно этимологію (лексикологію) и морфологію, и фонетику, и семасіологію, съ той оговоркой, что эти вопросы разсматриваются здѣсь часто съ случайной, не научной точки зрѣнія.

Довольно обычно также обвиненіе школьной грамматики въ томъ, что въ ней много схоластики. Намъ только кажется, что это очень распространенное опредѣленіе школьной грамматики, какъ схоластики, съ легкимъ сердцемъ произносимое многими, далеко не для всѣхъ ясно. По крайней мѣрѣ, когда намъ приходилось допрашивать очень многихъ, произносившихъ это обвиненіе (мы не говоримъ о спеціалистахъ), въ чемъ же они видятъ схоластику въ грамматикѣ, мы не получали достаточно ясныхъ отвѣтовъ; вотъ почему намъ кажется не лишнимъ нѣсколько остановиться на вопросѣ, въ чемъ же заключается схоластичность школьной грамматики.

Что въ школьной грамматикѣ дается много невѣрныхъ свѣдѣній объ языкѣ — это справедливо, но отсюда еще далеко до схоластики. Не слѣдуетъ смѣшивать простыхъ ошибокъ школьной грамматики съ тѣмъ, что въ ней есть схоластическаго. Вѣдь, нельзя, напримѣръ, говорить, что врачи, до тѣхъ открытій, которыя сдѣланы въ настоящее время бактеріологіей, были схоластами, хотя они и шли по ложному пути въ лѣченіи нѣкоторыхъ болѣзней. Они были еще только недостаточно знающими людьми, какъ, несомнѣнно, недостаточно знающи и современные врачи въ сравненіи съ врачами будущаго. Нельзя смѣшивать ошибки вслѣдствіе неосвѣдомленности съ схоластическими пріемами мысли.

Характерными признаками схоластики можно назвать: 1) догматизмъ; 2) опасливое отношеніе къ опыту и вслѣдствіе этого не-

реальное мышленіе; 3) вытекающую отсюда нереальную постановку вопросовъ, переходящую въ разговоръ о словахъ, въ выдуманность самихъ вопросовъ и въ искусственность ихъ рѣшенія, въ излишество діалектики.

Существуютъ ли эти признаки въ школьной грамматикѣ?

Несомнѣнно. Школьная грамматика не изучаетъ реально языка, она не знаетъ его научно, какъ не знаютъ его большинство изъ тѣхъ, которые свободно упрекаютъ школьную грамматику въ схоластицизмѣ. Въ этомъ отношеніи она — типичное созданіе средневѣковой школы, когда, надо сказать, науки объ языкѣ еще не существовало, и когда языкъ изучался письменный, условный, въ тонкостяхъ общепринятой діалектики. Знаменитая, еще въ IV вѣкѣ созданная грамматика Доната въ этомъ отношеніи никого не вводила въ заблужденіе: она называлась Ars grammatica, т.-е. *искусство писать*. Книга имѣла цѣлью ввести людей въ тонкости письменности; отсюда ведетъ свое начало и названіе нашихъ учебниковъ — грамматика, и, конечно, это далеко не совсѣмъ то, что изучать живой языкъ въ его непосредственномъ развитіи, признавая законность этого естественнаго развитія. Наша школьная грамматика еще стоитъ въ значительной степени на старой дорогѣ. Именно въ значительной степени, но не безусловно. Даже средневѣковая грамматика должна была волей-неволей считаться съ явленіями живого языка, и въ этомъ отношеніи много сдѣлала и для современнаго языкознанія, оставаясь все же на ложной дорогѣ. Въ современной школьной грамматикѣ элементъ живого языка усилился, и потому получилась еще бóльшая путаница, такъ какъ основное ея направленіе — діалектическое — становится все менѣе и менѣе совмѣстимымъ съ новымъ стремленіемъ — знакомиться съ живымъ языкомъ.

Правила грамматики очень догматичны и потому сопровождаются множествомъ исключеній, которыя реальное знаніе языка разсматриваетъ какъ закономѣрныя явленія, но только вызванныя такими сторонами жизни языка, которыхъ еще не принимаетъ въ соображеніе школьная грамматика. Съ точки зрѣнія школьной грамматики, напримѣръ, произношеніе словъ: *сѣдла*, *гнѣзда* (по отношенію къ ихъ правописанію) — исключенія; съ научной точки зрѣнія — это явленія такъ называемой *аналогіи*, которой проникнута жизнь всякаго языка. Эта догматичность школьной грамматики — ея схоластическая черта, разсматривающая языкъ какъ нѣчто неподвижное, внѣ исторической перспективы.

Схоластично въ ней выдумываніе объясненій, логическая изворотливость тамъ, гдѣ нужно историческое изученіе формы; таково, напримѣръ, все вышеупомянутое ученіе о сокращеніи предложеній, котораго жизнь языка не знаетъ, но которое внѣшнимъ образомъ совпадаетъ съ явленіемъ и въ очень многихъ учащихъ еще не возбуждаетъ никакихъ сомнѣній. Наконецъ, схоластичнымъ является въ ней и печать діалектики — ухищренныя классификаціи, напримѣръ, — залоговъ, съ включеніемъ *общаго* залога, способъ дѣленія на склоненія и т. п.

Догматическую сторону грамматики долгое время поддерживалъ еще и въ первой половинѣ XIX вѣка распространенный взглядъ на языкъ, какъ на логическое, а не психологическое явленіе, между тѣмъ какъ явленія языка могутъ быть и бываютъ алогичны, сохраняя субъективныя особенности психологіи лица, группы лицъ, націи. Логическій процессъ есть одинъ для всѣхъ на свѣтѣ, психологическія переживанія людей безконечно разнообразны, и творчество въ языкѣ можетъ быть очень пестро. Это пониманіе языка, какъ психологическаго явленія, было чуждо прежнимъ, очень распространеннымъ въ началѣ XIX вѣка учебникамъ грамматики, напримѣръ Аделунга и Беккера, построеннымъ на пониманіи языка, какъ выраженіи только логическаго процесса. Такое пониманіе языка только усиливало схоластическія черты грамматики и повело, между прочимъ, къ еще одной чертѣ нашихъ грамматикъ, вносившей еще болѣе путаницы въ вопросъ. Во второй половинѣ XIX вѣка наши школьные учебники русской грамматики пытались строить по схемѣ латинскихъ грамматикъ[1]), что казалось очень подходящимъ во времена особенной приверженности къ классицизму, и что только затемняетъ вопросъ объ изученіи родного языка. Особенно горячо возражалъ противъ логическаго направленія въ грамматикѣ Яковъ Гриммъ (см. предисловіе къ Deusche Grammatik, ч. I, стран. IX) въ такихъ словахъ: «Я увѣренъ, испортится отъ того (отъ логическаго направленія въ грамматикѣ) свободное развитіе дара слова въ дѣтяхъ, и повредится этотъ прекрасный даръ природы, который, вмѣстѣ съ молокомъ матери, даетъ намъ и рѣчь и доводитъ ее до совершенства въ лонѣ отеческаго дома... И кто бы могъ подумать, чтобы зародышъ, столь глубоко положенный въ насъ и возрастающій по природнымъ законамъ мудрой бережливости, учители

---

[1]) Ср., напримѣръ, учебники Л. Поливанова и Преображенскаго. Противъ этого направленія возражалъ еще Ѳ. Буслаевъ. См. «О преподаваніи отечественнаго языка», изд. 2-е, стран. 6.

грамматики вздумали вытягивать и усиливать пошлыми и неумѣстными своими правилами... И сами эти грамматики — обманъ и заблужденіе: ясно, какой плодъ онѣ могутъ принести въ школахъ, когда не лелѣютъ, а обрываютъ тѣ почки, которыя должны бы развертываться сами собою... Спросите-ка истиннаго поэта, который владѣетъ содержаніемъ, духомъ и правилами языка, разумѣется иначе, нежели всѣ грамматисты и составители словарей, — спросите его, чему онъ научился изъ Аделунга, да еще заглядывалъ ли въ него? 600 лѣтъ тому назадъ всякій простой мужикъ изъ ежедневнаго употребленія зналъ такія совершенства и тонкости нѣмецкаго языка, о которыхъ даже и не мечтаютъ наши теперешніе, даже лучшіе учителя грамматики».

Всѣмъ вышеизложеннымъ не ограничиваются возраженія противъ современнаго изученія грамматики въ средней школѣ.

Указываютъ, что такое изученіе и не педагогично, что школьная грамматика: 1) заставляетъ изучать то, что люди уже знаютъ; 2) что по своей отвлеченности это изученіе не соотвѣтствуетъ потребностямъ и свойствамъ возраста; 3) что изученіе грамматики не допускаетъ примѣненія индуктивныхъ пріемовъ мышленія; 4) что это изученіе нужно скорѣе для филологовъ, чѣмъ для людей жизни; 5) что усвоеніе школьной грамматики вноситъ свою долю въ задерживаніе культуры.

Первое замѣчаніе высказано еще въ половинѣ XIX вѣка. Гильдебрандтъ, напримѣръ, писалъ объ этомъ такъ:

«Прискорбное нерасположеніе къ урокамъ родного языка въ значительной мѣрѣ вытекаетъ изъ односторонности той, почти исключительно формальной, разсудочной работы, которая здѣсь требуется; это и вызываетъ въ учителяхъ и ученикахъ ощущеніе пустоты, проявляющееся въ данномъ случаѣ съ особою силой. При занятіяхъ всѣми другими учебными предметами ученика сопровождаетъ освѣжающее сознаніе, что онъ получаетъ кое-что новое... Все рѣзко перемѣняется, разъ дѣло доходитъ до занятій роднымъ языкомъ. Матеріалъ, съ которымъ тутъ приходится считаться, каждый ученикъ въ мѣру своихъ силъ приноситъ съ собой уже въ совершенно готовомъ видѣ... И ему на урокѣ родного языка приходится учиться этому языку, которымъ онъ для себя, для своего обихода такъ превосходно владѣетъ, и учиться на матеріалѣ, который совсѣмъ для него не такъ интересенъ, какъ то, что можно выразить черезъ него»[1]).

---

[1]) Гильдебрандтъ. О преподаваніи родного языка, стран. 8, 9, 10. (1-е и 2-е изд.).

«Ученикъ даже никакъ не можетъ понять, для чего онъ будетъ учиться тому, что знаетъ и безъ науки», пишетъ Буслаевъ[1]) про школьную грамматику. Этотъ взглядъ раздѣляетъ и Шахматовъ, говоря, что ...«Знанія ученика расширяются на всѣхъ урокахъ, кромѣ уроковъ родного языка, гдѣ эти знанія только дисциплинируются и, быть-можетъ, нерѣдко суживаются и обезцвѣчиваются»...[2]).

Нельзя не признать, что это дѣйствительно такъ, что въ изученіи грамматики ученику при полной невозможности разобраться въ этомъ топтаніи на мѣстѣ приходится дѣлать открытія, подобно мольеровскому герою, что онъ говоритъ, напримѣръ, «настоящею прозой».

Нѣкоторые настаиваютъ на этомъ основаніи даже на полномъ исключеніи грамматики изъ преподаванія въ школѣ.

«Какой абсурдъ», пишетъ Деви[3]), «хотѣть изучать языкъ, какъ самостоятельный предметъ!... Но языкъ, какъ выраженіе того, что происходитъ въ насъ, что насъ занимаетъ, интересуетъ,—

---

[1]) Буслаевъ. О препод. р. языка. стран. 42, 2-е изд.

[2]) А. Шахматовъ. Труды 1-го Съѣзда препод. военно-учбен. зав., стран. 405.

[3]) John Devey. The School and Society. Ср. также мнѣніе Цигглера. Лекціи по общей педагогикѣ, стран. 57.

«Грамматика должна основательно проходиться только тамъ, гдѣ изучаются иностранные языки. Но тамъ, гдѣ этого нѣтъ, слѣдуетъ ли изучать родную грамматику? Я думаю, что нѣтъ. Я говорю противъ нея потому, что при этомъ *приходится учить многое такое, что учащимся кажется уже знакомымъ*, что они хотя не знаютъ, но безсознательно вѣрно примѣняютъ и могутъ примѣнять. Такимъ образомъ, у нихъ *необходимо зарождается чувство безполезности и ненужности, самоочевидности и скуки*, а въ *рѣчи и письмѣ что дѣлаетъ ихъ даже менѣе увѣренными* и заставляетъ ихъ сомнѣваться вмѣсто того, чтобы помогать имъ и дѣлать ихъ болѣе увѣренными. На меня нападаетъ ужасъ даже теперь, когда я вспомню ту скуку, которую я, будучи ученикомъ, долженъ былъ выносить на урокахъ нѣмецкой грамматики; это былъ единственный предметъ, который вызывалъ во мнѣ внутреннее и абсолютное отвращеніе, а я еще былъ «филологомъ».

Ср. также мнѣніе Локка. Мысли о воспитаніи, стран. 189.

«Вѣдь языки созданы не по какой-нибудь модели, а создались случайно и практикою народовъ. Поэтому и тотъ, *кто желаетъ говорить хорошо на какомъ-нибудь языкѣ, долженъ слѣдовать только практикѣ*, и въ этомъ случаѣ ему не зачѣмъ прибѣгать къ чему-либо другому, кромѣ его собственной памяти и примѣру тѣхъ, кто хорошо говоритъ...

«Но грамматика имѣетъ свою пользу. Только я считаю себя въ правѣ сказать, что ей придаютъ гораздо болѣе значенія, чѣмъ это нужно, и мучатъ ею тѣхъ, кому она совершенно не нужна, — именно дѣтей въ томъ возрастѣ, въ которомъ имъ столько достается изъ-за нея въ грамматическихъ школахъ».

это есть нѣчто здоровое; при этомъ будетъ развиваться и точность, и правильность, даже богатство выраженій».

Ваккернагель, напримѣръ, предлагаетъ предоставить обученіе родному языку семьѣ, родителямъ, простому общенію семьи съ своими дѣтьми.

У насъ любятъ ссылаться на экспериментальную психологію для доказательства ненужности грамматики въ школѣ. Приводятъ, напримѣръ, слова Лая, что «свободная рѣчь, умѣлое устное и письменное выраженіе мыслей пріобрѣтается только посредствомъ упражненія въ связи съ предметными представленіями, но отнюдь не посредствомъ построенія фразъ по правиламъ»[1]). Гюсфельдъ называетъ преподаваніе грамматики даже «грамматическимъ застѣнкомъ»[2]).

Нѣкоторые находятъ, что единственное значеніе грамматики въ младшихъ классахъ — это ея значеніе для усвоенія правописанія, какъ это писалъ В. Острогорскій: «Русская грамматика должна быть, по нашему мнѣнію, только лѣсами, на которыхъ строится правописаніе, и ничѣмъ болѣе»[3]).

Что грамматика не допускаетъ индуктивной работы мысли и построена только на авторитетѣ предписаній, это писалъ еще Спенсеръ[4]), а то, что грамматика, по своей отвлеченности не соотвѣтствуетъ возрасту учащихся, у насъ стало общимъ мѣстомъ. Еще Буслаевъ говорилъ, смѣясь надъ усиленнымъ взращиваніемъ отвлеченнаго мышленія въ младшихъ классахъ гимназіи, что «въ старину и женили десятилѣтнихъ дѣтей»[5]).

Намъ представляется, что, несмотря на всѣ эти возраженія какъ научнаго, такъ и педагогическаго характера, несмотря на всѣ свои недостатки, грамматика, если обусловить ея преподаваніе нѣкоторыми данными, должна занять серьезное мѣсто въ изученіи родного языка въ младшихъ и среднихъ классахъ средней школы. Надо только яснѣе представить себѣ цѣль ея изученія и быть въ состояніи, по научной подготовкѣ, критически отнестись къ учебникамъ.

У насъ часто самое большое зло не въ томъ даже, что учебники

---

[1]) Лай. Эксперимент. дидактика, стран. 184.

[2]) Hüsfeld. Die Erziehung der Deutschen Jugend.

[3]) В. Острогорскій. Бесѣды о преп. словесности стран. 7.

[4]) Спенсеръ. Воспитаніе физическое, умственное и моральное стран. 76, 77.

[5]) Буслаевъ. О преп. р. яз., 2-е изд., стран. 37. Въ нѣмецкой литературѣ ср. Hugo Göring. Die neue deutsche Schule. Hüsfeld, тамъ же. Циглеръ, тамъ же.

дурны, а въ томъ, что преподающіе, особенно преподавательницы, мало что знаютъ объ языкѣ кромѣ того, что даетъ та же школьная грамматика, къ которой они сами относятся такъ пренебрежительно.

Какъ ни несовершенна школьная грамматика, въ ней есть нѣчто объективное, нужное и полезное, что можетъ быть плодотворно изучаемо, но только цѣль ея изученія заключается вовсе не въ томъ, чтобъ выяснить законы развитія живого языка — она не его изучаетъ, она изучаетъ предметъ также очень важный, только другой — а именно строеніе того условнаго языка, который сталъ письменнымъ, литературнымъ, языкъ въ общепринятомъ его изображеніи, а не въ свободномъ естественномъ его развитіи. Она постольку же имѣетъ смыслъ, поскольку его имѣетъ, напримѣръ, школьная ариѳметика, которая очень далеко стоитъ отъ дѣйствительнаго пониманія соотношенія величинъ, теоріи чиселъ, самаго понятія числа, но нужна для пониманія практическаго отношенія къ числу, какъ орудію счета, вошедшему во всеобщее употребленіе.

Вышеприведенныя научныя возраженія противъ школьной грамматики, конечно, весьма справедливы, но какъ только мы станемъ на практическую точку зрѣнія — необходимости знать условное изображеніе языка на бумагѣ, то степень справедливости ихъ значительно ослабляется.

Я, *ё*, *ѣ*, *ъ* съ научной точки зрѣнія или нелѣпы, или излишни, но, пока существующее общепринятое правописаніе ихъ требуетъ, школьная грамматика будетъ и должна учить, гдѣ ихъ ставить.

Ученіе о сомнительныхъ гласныхъ и согласныхъ звукахъ съ научной точки зрѣнія не соотвѣтствуетъ дѣйствительности, но съ точки зрѣнія обязательнаго, общепринятаго правописанія, когда мы, читая видимъ, такъ называемыя *фонемы*, т.-е. звуки въ условности ихъ изображенія, дѣйствительно, для ребенка нужно указать, что одни звуки языка онъ можетъ записывать, какъ слышитъ, а при изображеніи другихъ ему слѣдуетъ усомниться и провѣрить правописаніе, напримѣръ, формой слова съ перемѣной ударенія, или такой, гдѣ сомнительный для него согласный звукъ окажется передъ гласнымъ звукомъ (при*во*дить — при*во*дъ, но*ж*ка — но*ж*екъ). Это не имѣетъ отношенія къ научной точкѣ зрѣнія, но это послѣдовательно, объективно и необходимо съ практической точки зрѣнія.

Конечно, при всемъ томъ желательно, чтобы разность звука и буквы чаще подчеркивалась въ преподаваніи, чѣмъ это обыкно-

венно дѣлается, но это свѣдѣніе, въ высшей степени важное, совершенно совмѣстимо даже и съ существующей школьной грамматикой.

Конечно, ученіе о сокращеніи предложеній неправильно, конечно, въ школьной грамматикѣ нѣтъ исторической перспективы, но ученіе о сокращеніи предложеній легко можетъ быть замѣнено правильнымъ представленіемъ о существѣ дѣла, и это только упроститъ синтактическій разборъ, а что касается до исторической перспективы въ школьной грамматикѣ, то не ея задача устанавливать историческую перспективу въ явленіяхъ языка; нужно только освободить ее отъ историческихъ ошибокъ, что вполнѣ осуществимо.

Историческія экскурсіи въ пониманіе явленій языка возможны въ младшихъ классахъ только къ случаю, эпизодически — тамъ, гдѣ вопросъ невольно возникаетъ у самихъ учащихся, и, намъ казалось бы, не зачѣмъ скрывать отъ дѣтей, что въ грамматикѣ они учатся тому, *какъ нужно писать* (конечно, не только въ смыслѣ орѳографіи), а эти историческія объясненія — только небольшія части того курса, который они будутъ изучать впослѣдствіи. Казалось бы, что если бы эти историческія объясненія отдѣльныхъ случаевъ въ языкѣ вызывались живымъ интересомъ къ нимъ со стороны учащихся, то тѣмъ самымъ подготовлялось бы и упрочивалось любознательное отношеніе къ курсу исторіи родного языка въ старшихъ классахъ.

Что касается до разсмотрѣнія психологическихъ основъ языка, то эта сторона дѣла очень мало доступна для изученія въ младшихъ классахъ, но не невозможна.

Такимъ образомъ, основныя научныя возраженія противъ школьной грамматики еще вовсе не ведутъ къ истребленію грамматики въ младшихъ классахъ школы, они зовутъ только къ исправленію образовавшихся въ учебникахъ грамматики ошибокъ, они зовутъ къ большей освѣдомленности въ области языкознанія у преподающихъ русскій языкъ.

У насъ есть уже попытки исправить недостатки школьныхъ учебниковъ грамматики съ научной точки зрѣнія, къ сожалѣнію, только мало пригодныя къ дѣлу. Назовемъ, напримѣръ, учебники, написанные проф. Овсянико-Куликовскимъ. Не говоря уже о странности названій этихъ двухъ книгъ, изъ которыхъ одна называется «Грамматика русскаго языка», а другая — «Руководство къ изученію синтаксиса русскаго языка» (какъ-будто синтаксисъ не есть часть грамматики русскаго языка) — основнымъ недостаткомъ обѣихъ книгъ является то, что онѣ написаны

безъ знанія условій преподаванія въ средней школѣ, и потому преподаваніе по нимъ очень трудно осуществить. Какъ поясняетъ авторъ свои взгляды на преподаваніе грамматики и въ предисловіяхъ къ обѣимъ книгамъ, и въ своемъ докладѣ, присланномъ на курсы учителей средней школы въ Петербургъ въ 1907 году[1]), онъ полагаетъ возможнымъ начать изученіе грамматики русскаго языка (съ предложенія и его частей) только съ третьяго класса. Курсъ грамматики растягивается на IV, V и VI классы, при чемъ только въ VI классѣ начинается, по словамъ автора, «анатомія» слова, а въ VII или VIII классѣ проходится «*наукообразный*»[2]) курсъ русскаго синтаксиса.

Какъ справедливо возражалъ на докладъ Овсянико-Куликовскаго проф. Бодуэнъ де-Куртене, такое расположеніе курса просто невозможно по многимъ практическимъ соображеніямъ и хотя бы потому, что элементарная грамматика русскаго языка должна итти параллельно изученію иностранныхъ языковъ, нѣсколько ему предшествуя.

Разсчитывая курсъ своей грамматики даже на третій классъ, Овсянико-Куликовскій, очевидно, не считался ни со степенью развитія этого возраста, ни съ состояніемъ языка учащихся въ этомъ возрастѣ. Какъ трудны, напримѣръ, для учащихся даже въ III классѣ будутъ опредѣленія въ родѣ слѣдующихъ: «Нарѣчіе есть часть рѣчи, обозначающая признаки признаковъ или способъ обнаруженія признака»[3]).

Едва ли ученики IV класса въ состояніи будутъ также понять такое опредѣленіе сказуемаго: «сказуемое — это та часть предложенія, въ которой воплощено предицирующее движеніе мысли и вмѣстѣ съ тѣмъ обозначено самое содержаніе, являющееся предметомъ или цѣлью предицированія»[4]).

---

[1]) См. Труды курсовъ. С.-Пб., 1908, стран. 16—18.

[2]) Этотъ терминъ «наукообразный», если не ошибаемся, впервые введенъ Овсяннико-Куликовскимъ и заслуживалъ бы полнаго уничтоженія, какъ вносящій путаницу въ понятія, подъ заманчивымъ видомъ, какъ бы чего-то серьезнаго, а въ сущности только двусмысленнаго: можно говоритъ объ упрощеніи научныхъ свѣдѣній въ школѣ, и, слѣдовательно, объ элементарномъ преподаваніи науки, но говорить о такомъ преподаваніи, которое носило бы только подобіе науки... Что это такое? Не составляетъ ли это тоже того pia fraus, о которомъ авторъ говоритъ въ своемъ упомянутомъ докладѣ? Наша школа нуждается въ обратномъ: поменьше бы разныхъ двусмысленностей. Если курсъ, предлагаемый Овсяннико-Куликовскимъ, дѣйствительно наученъ, надо подумать объ его упрощеніи для школы. Если же онъ не наученъ — ему нѣтъ мѣста въ школѣ.

[3]) Грамматика, стран. 22.

[4]) Руков. къ изуч. синтаксиса русск. яз., стран. 37.

На ряду съ такими трудными и темными по языку опредѣленіями языкъ обоихъ учебниковъ иногда очень распущенъ: имена прилагательныя дѣлятся по *сортамъ* (?)[1]); про причастія и дѣепричастія[2]) говорится, что они производятся отъ глаголовъ и «*такъ сказать, состоятъ при нихъ*» (?) и т. п. Примѣры, взятые изъ современнаго языка, иногда мало соотвѣтствуютъ общей подготовкѣ учащихся въ IV и V классѣ. Что̀, напримѣръ, можетъ понять ученикъ IV или V класса, не знающій ни о западникахъ, ни о славянофилахъ, ни о значеніи 1848 года въ нашей общественной жизни, изъ такого примѣра: «Обѣ стороны (московскіе западники и славянофилы 40-хъ годовъ) высказались еще разъ, и всѣ вопросы переставились громадными событіями 1848 года (Герценъ, «Былое и Думы», гл. XXX)»[3])? Несомнѣнно, обѣ книги Овсянико-Куликовскаго даютъ много свѣжаго матеріала, даютъ попытку новыхъ классификацій и терминовъ (правда, спорныхъ), даютъ матеріалъ по языку, иногда очень интересный, и въ этомъ отношеніи эта попытка обновить содержаніе учебниковъ русской грамматики имѣетъ свою цѣну, но обѣ книги мало пригодны, какъ учебники, такъ какъ въ нихъ авторъ слишкомъ мало считается съ условіями средней школы. Они мало пригодны и для преподающихъ, такъ какъ содержаніе ихъ спорно, а новшества мало освѣщены и анализированы[4]).

Для исправленія ошибокъ школьной грамматики мы, преподающіе русскій языкъ, нуждаемся въ другомъ. Намъ настоятельно нужно академическое изданіе русской грамматики, которое дало бы вопросы грамматики русскаго языка дѣйствительно такъ, какъ освѣщаетъ ихъ современное положеніе языкознанія. Такая книга настоятельно нужна, и, исходя изъ нея, люди, знающіе среднюю школу, могли бы составить руководства, которыя улучшили бы преподаваніе грамматики у насъ въ школѣ. Соста-

---

[1]) Грамматика русск. яз., стран. 57.

[2]) Тамъ же, стран. 83.

[3]) Руководство къ изуч. син. стран. 134.

[4]) Кромѣ этихъ двухъ, вышелъ еще одинъ учебникъ, составленный проф. Д. М. Овсяннико-Куликовскимъ. «*Учебникъ русской грамматики для младшихъ классовъ средне-учебныхъ заведеній*, С.-Пб. 1911 г., 2-ое изд. Эту книгу не слѣдуетъ смѣшивать съ другими руководствами для средней школы, составленными Овсяннико-Куликовскимъ — она представляетъ интересную попытку построить научно-элементарную школьную грамматику и заслуживаетъ полнаго вниманія преподавателей. См. также «Практич. курсъ синтаксиса р. яз.», составл. Овсяннико-Куликовскимъ и Сакулинымъ.

вленіе такой научной грамматики могло бы быть дѣломъ коллективнаго труда спеціалистовъ.

Но даже до изданія академической грамматики и руководствъ, которыя исправили бы ошибки современныхъ учебниковъ, грамматика, думается намъ, должна сохранить большое значеніе, какъ предметъ преподаванія въ школѣ. Ходячее пренебрежительное отношеніе къ школьной грамматикѣ глубоко неправильно. Намъ довелось разъ слышать, какъ въ одномъ обществѣ преподавателей, преимущественно средней школы, докладчикъ-балагуръ очень мило потѣшалъ многолюдное собраніе разсказомъ о затрудненіяхъ, въ которыя попадаютъ и учащіе, и учащіеся при грамматическомъ разборѣ. «Напримѣръ», говорилъ онъ: «онъ попалъ ко мнѣ на зубокъ? — «на зубокъ» — это обстоятельство мѣста, а какъ же *онъ* могъ попасть *ко мнѣ на зубокъ?* Найдите подлежащее къ фразѣ. *Кто идетъ?* по вопросамъ *кто? что?*» и т. п. Намъ хотѣлось бы не фельетонныхъ насмѣшекъ надъ грамматикой, а выясненія того, что̀ же въ ней цѣнно, чѣмъ въ ней можно плодотворно воспользоваться.

Мы не раздѣляемъ довольно распространеннаго въ настоящее время взгляда, высказаннаго еще В. Острогорскимъ, что грамматика нужна только для орѳографіи. Для орѳографіи ея значеніе, дѣйствительно, очень велико, но она нужна не только для орѳографіи.

Въ языкѣ, въ практическомъ его употребленіи, весьма важна форма, скелетъ языка, его строеніе; знаніе этой формы насущно необходимо для точнаго выраженія мысли; грамматическая форма, въ которой мы ясно отдаемъ себѣ отчетъ, важна для точности выраженія такъ же, какъ рисунокъ важенъ для живописца. Безформенность языка смазываетъ и затемняетъ нашу мысль, и работа учащихся надъ умѣньемъ ясно представить себѣ зависимость точности выраженія мысли отъ правильности формы, отъ полнаго соотвѣтствія ея деталей подробностямъ самой мысли — есть глубоко воспитывающая и плодотворная работа. Поставить дѣепричастную форму или форму съ изъявительнымъ наклоненіемъ въ придаточномъ предложеніи, правильно согласовать, выдержать правильность управленія словъ и послѣдовательность конструкціи — все это чрезвычайно воспитательная въ смыслѣ логики работа, чрезвычайно полезная и для владѣнія языкомъ. Такая работа особенно полезна у насъ, въ Россіи, гдѣ мы такъ склонны къ распущенности чувства и мысли, такъ часто готовы отдаваться неопредѣленнымъ мечтамъ и настроеніямъ, и гдѣ распущенность языка, какъ слѣдствіе такихъ же умствен-

ныхъ и психологическихъ наклонностей и привычекъ, такъ часто рѣжетъ и ухо, и глазъ.

Когда люди возстаютъ противъ формальнаго образованія умственной дѣятельности, они смѣшиваютъ понятія формализма, бездушія, съ значеніемъ формы, т.-е. болѣе опредѣленно и ясно сознаваемыхъ очертаній нашихъ умственныхъ процессовъ. Воспитывать и упражнять формальную сторону ума часто значитъ возвратить довѣріе человѣка къ самому себѣ, возродить и укрѣпить его умственную одаренность, волю, и вообще способность къ ясному напряженію и направленію дѣятельности. Вопросъ громаднаго значенія въ человѣческой жизни, большаго, чѣмъ обыкновенно ему придаютъ. Это имѣетъ отношеніе къ преподаванію грамматики[1]).

За всѣми неправильностями въ школьной грамматикѣ, о которыхъ говорилось выше, въ ней, если только постоянно правильно представлять себѣ ея настоящую цѣль — искусство писать и говорить правильно, есть еще много такого, въ чемъ она нисколько не лжетъ, и что, вопреки мнѣнію Спенсера, дѣлаетъ ее великолѣпнымъ матеріаломъ для индуктивной мысли.

Языкъ даетъ прекрасный, очень точный матеріалъ для наблюденія въ цѣляхъ школьной грамматики, и этотъ матеріалъ можетъ быть такъ послѣдовательно предложенъ учащимся, что имъ будетъ совершенно по силамъ даже въ младшихъ классахъ средней школы, даже ранѣе, сдѣлать соотвѣтствующіе выводы и оформить эти выводы въ правила.

Такіе выводы возможны даже на самыхъ первыхъ ступеняхъ, когда еще нельзя ребенку дать учебника въ руки.

Буслаевъ, а равно Ушинскій давно уже указали этотъ путь обученія грамматикѣ.

«Все грамматическое ученіе должно быть основано на чтеніи писателя. Главная задача состоитъ въ томъ, чтобы дѣти ясно понимали прочтенное и умѣли правильно выражаться словесно и письменно.

«Грамматика должна быть только прибавленіемъ къ чтенію, къ письменнымъ и словеснымъ упражненіямъ: она не можетъ быть самостоятельною, систематическою наукою въ первоначальномъ обученіи.

«На первой, низшей степени, отечественная грамматика, въ связи съ практическими упражненіями, предполагаетъ двѣ

[1]) Ср. E. Meumann. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig. 1907. B. I., S. 303. Пер. подъ ред. Н. Виноградова, ч. I, стран. 268.

цѣли: образованіе и развитіе дѣтскихъ способностей (общая грамматика) и безошибочное употребленіе русскаго языка словесно и письменно (частная грамматика)...

«Система не даетъ матеріала, а при матеріалѣ будетъ и система»[1]).

Чтобы не быть голословными, приведемъ примѣры. Намъ случалось наблюдать (и на своихъ урокахъ, и на урокахъ своихъ товарищей), какъ учащіеся II класса гимназіи съ удовольствіемъ и оживленіемъ рѣшали вопросъ, какъ распознавать спряженіе глагола въ томъ случаѣ, когда изъ произношенія окончаній настоящаго времени опредѣлить спряженіе невозможно.

Учащимся предлагалось разсмотрѣть и сравнить между собою рядъ глаголовъ, написанныхъ на доскѣ[2]).

торгов-а-ть	торгу-ешь	I спр.
крич-а-ть	крич-ишь	II »
колеб-а-ть	колебл-ешь	I »
свист-ѣ-ть	свист-ишь	II »
свист-а-ть	свищ-ешь	I »
смотр-ѣ-ть	смотр-ишь	II »
плев-а-ть	плю-ешь	I »

Устанавливалось, что у этихъ глаголовъ примѣты — *а* и *ѣ*, и притомъ исчезающія въ настоящемъ времени. Это условіе у нихъ общее. На вопросъ, въ чемъ различіе этихъ глаголовъ, приводящее къ разницѣ въ спряженіи, учащіеся сами очень легко отвѣчаютъ, что различіе — въ судьбѣ слога, стоящаго передъ примѣтой, когда мы беремъ глаголъ въ настоящемъ времени: въ однихъ глаголахъ этотъ слогъ въ настоящемъ времени измѣняется, а въ другихъ остается неизмѣннымъ; первые глаголы перваго спряженія, вторые — второго. Послѣ этого вывода учащіеся очень легко рѣшаютъ, что глаголы, напримѣръ, дышать, слышать — 2-го спряженія.

Особенное удовольствіе имъ доставляетъ, что сдѣланное ими наблюденіе оправдывается и на такъ называемыхъ разноспрягаемыхъ глаголахъ: бѣжать и хотѣть, въ которыхъ, дѣйствительно, съ полною послѣдовательностью осуществляется указанный выше выводъ.

---

[1]) Ѳ. Буслаевъ. О преподаваніи отечественнаго языка. Изд. 2-е, стран. 38 и 79. Ср. Ушинскій, «Родное слово».

[2]) Мы беремъ здѣсь только одинъ случай спряженія; конечно, опредѣленіе разновидностей спряженія возможно при болѣе обстоятельномъ ознакомленіи съ спряженіемъ. Данный случай, какъ и многое другое о спряженіи, нами былъ взятъ изъ статьи Кратча, О русскихъ спряженіяхъ. Изд. отдѣльной брошюрой.

Точно такія же наблюденія учащихся возможны и въ области синтаксиса. Напримѣръ, правило объ употребленіи двоеточія передъ дѣленіемъ понятія на части очень легко и съ удовольствіемъ выводится дѣтьми изъ сравненія, положимъ, двухъ примѣровъ, написанныхъ на доскѣ:

1) На берегу рѣки паслись лошади, коровы и овцы.

2) На берегу рѣки паслись разныя животныя: лошади, коровы и овцы.

Когда вы спросите дѣтей, почему въ первомъ примѣрѣ передъ словами лошади, коровы и овцы нѣтъ двоеточія, а во второмъ его надо поставить, отвѣтъ ихъ послѣдуетъ быстро. Онъ, можетъ-быть, будетъ не точенъ въ словахъ, но по существу вѣренъ: дѣти будутъ говорить, что въ первомъ случаѣ нѣтъ названія всѣхъ животныхъ вмѣстѣ, или скажутъ, что послѣ названія животныхъ пропущены слова: которыя были, или что-нибудь подобное, но, вѣдь, каждый учитель, дорожащій существомъ пониманія, и не будетъ требовать или ждать отъ дѣтей непремѣнно логической или грамматической терминологіи; тутъ самое важное — существо пониманія ребенкомъ, возможность для него собственнаго наблюденія и вывода, упражненіе въ индуктивномъ мышленіи.

И развѣ всѣ подобные выводы не имѣютъ образовательнаго и развивающаго значенія? Развѣ эти упражненія грамматическія не осмысливаютъ для учащагося способовъ выраженія мысли на письмѣ? Развѣ эти упражненія имѣютъ значеніе только для орѳографіи?[1]) И всякій, преподающій русскій языкъ въ младшихъ классахъ, хорошо знаетъ, что нами взяты здѣсь примѣры, какихъ можно подобрать по всѣмъ отдѣламъ школьной грамматики безчисленное количество.

Когда намъ говорятъ, что грамматика есть зубреніе, что это есть отвлеченная вещь, что она не по возрасту учащихся въ младшихъ классахъ, что нужно ее чуть ли не замѣнить окончательно чтеніемъ (объяснительнымъ, или, какъ есть попытка его называть, — воспитательнымъ), то мы чувствуемъ здѣсь большое недоразумѣніе.

Никто не говоритъ, что ариѳметическія задачи скучны для

---

[1]) Въ этомъ отношеніи представляетъ интересъ сборникъ упражненій въ разстановкѣ знаковъ препинанія, составленный П. Н. Сакулинымъ: онъ построенъ на стремленіи дать учащимся возможность самимъ рѣшать, гдѣ нужно поставить какой знакъ препинанія, а образцы языка при этомъ взяты изъ нашихъ классиковъ.

дѣтей[1]), хотя онѣ не менѣе отвлеченны, чѣмъ вышеприведенныя упражненія. Мы утверждаемъ, что эти упражненія въ грамматикѣ могутъ очень занимать дѣтей, и они могутъ работать надъ ними съ увлеченіемъ, а иногда съ гораздо большею пользой, чѣмъ занимаясь чтеніемъ, часто въ очень субъективномъ и одностороннемъ освѣщеніи учителя. Намъ случалось видать, какъ скучаютъ дѣти за объяснительнымъ чтеніемъ, которое нерѣдко ведется, упреждая возрастъ и односторонне. Мы придаемъ большое значеніе и чтенію учащихся, при тактичномъ руководствѣ преподавателя, но это вовсе не значитъ, чтобы грамматика не имѣла воспитывающаго и образовательнаго значенія, и чтобы занятія ею были не по возрасту учащихся.

Намъ представляется, что всѣ эти возраженія гораздо болѣе могутъ быть направлены противъ злоупотребленій въ преподаваніи грамматики, противъ неумѣнья ее преподавать, противъ недостаточной подготовки самихъ преподавателей въ области языковѣдѣнія, а не противъ существа дѣла. Удаляя грамматику, надо наполнить содержаніемъ открывающееся пустое мѣсто, и удаленіе грамматики создаетъ возможность верхогляднаго, беллетристическаго и слишкомъ доморощеннаго личнаго преподаванія (кто во что гораздъ). Грамматика есть объективное знаніе, не связывающее міросозерцанія учащагося и открывающее ему возможность сознательно пользоваться общепринятыми формами письменнаго языка.

При правильномъ преподаваніи школьной грамматики у учащагося не можетъ быть представленія, что онъ неизвѣстно зачѣмъ учитъ то, что ему уже извѣстно. Нѣтъ, весь курсъ школьной грамматики можетъ представлять рядъ посильныхъ ученику и интересныхъ задачъ, въ которыхъ онъ будетъ чувствовать свое движеніе впередъ и сейчасъ же практически будетъ прилагать сдѣланные выводы въ своихъ собственныхъ писаніяхъ. «Та прелесть, то высокое наслажденіе (самое высокое и чистое изъ всѣхъ умственныхъ наслажденій), которое испытываетъ человѣкъ, идя такимъ путемъ къ самостоятельному открытію системы явленій, взамѣнъ того, чтобы механически совать чужія готовыя системы себѣ въ голову, гдѣ онѣ, все равно, остаются чужимъ добромъ — могутъ стать доступными и для дѣтей въ ученическомъ возрастѣ. Какъ разъ уроки родного языка даютъ учителю множество слу-

---

[1]) Позволимъ себѣ напомнить читателямъ картину Богданова-Бѣльскаго Устный счетъ, дающую яркій примѣръ дѣтскаго увлеченія отвлеченной работой. Снимокъ съ картины прилагается.

Къ стран. 100.

«УСТНЫЙ СЧЕТЪ»
съ картины Богданова-Бѣльскаго.

чаевъ вывести дѣтей на этотъ путь, который развернется передъ ихъ глазами лентою, убѣгающей въ безконечную очаровательную даль»[1]). Это значеніе грамматики въ школѣ признавали Ушинскій, Стоюнинъ, Буслаевъ; его признаютъ въ Германіи Гильдебрандтъ, Олертъ, Леманъ, Маттіасъ и Гикке; во Франціи послѣднее время — Лансонъ.

Нерѣдко указываютъ, что грамматическій разборъ, практикуемый въ нашихъ школахъ, или «грамматическое разбирательство» по остроумному выраженію Вл. Шереметевскаго, есть плохая умственная пища и скорѣе забивающее мысль упражненіе. «Звучатъ въ головѣ моей вопросы», пишетъ Срезневскій[2]), «на которые не разъ при мнѣ отвѣчали дѣти 10 и 11 лѣтъ: «Чѣмъ бываетъ въ предложеніи имя существительное, прилагательное, глаголъ, нарѣчіе? Чѣмъ бываетъ въ предложеніи падежъ именительный, родительный, дательный, винительный и т. д.? Чѣмъ не бываетъ въ предложеніи союзъ, предлогъ? Какія бываютъ мѣстоименія? Какія чувства выражаются восклицательными междометіями? и прочее. Такіе вопросы съ приличными отвѣтами, переходя изъ учебника въ учебникъ, изъ головы одного учителя въ голову другого, увеличиваются числомъ и содержаніемъ, набираются сотнями, тысячами, все въ пользу дѣтей, въ пользу развитія ихъ ума и значенія. Годы проходятъ надъ изученіемъ такихъ сокровищъ знанія, годы мучится бѣдный школьникъ схоластики... къ чему?»

Дѣйствительно, ученикъ, который, разбирая существительное столъ, безъ всякаго усилія мысли, заранѣе все зная, что нужно сказать про это слово, по заведенному порядку, ни о чемъ не думая, только по памяти можетъ сказать: «столъ — имя существительное нарицательное, мужескаго рода, единственнаго числа, 1-го склоненія, твердаго окончанія» и т. п., — такой ученикъ немного упражняетъ свои умственныя способности, немного узнаетъ онъ и объ языкѣ: онъ, просто, безсмысленно топчется на мѣстѣ.

Но могутъ ли всѣ такія совершенно непедагогическія упражненія быть серьезнымъ возраженіемъ противъ грамматическаго разбора? Не составляютъ ли они только примѣровъ на искаженія мысли, самой по себѣ очень здравой? Представьте себѣ, что преподаватель, вмѣсто того, чтобы задавать для разбора нѣ-

---

[1]) Гильдебрандтъ. О преподаваніи родного языка, 1-е изд. стран. 29. (2-ое изд. стран. 28).

[2]) Бесѣды, стран. 19—20.

сколько строкъ изъ хрестоматіи, въ которыхъ больше половины словъ будутъ такими, которыя не потребуютъ ни малѣйшаго усилія мысли со стороны ученика, — представьте себѣ, что преподаватель выберетъ словъ пять-шесть и въ каждомъ предложитъ ученику обдумать только ту сторону формы, которая потребуетъ размышленія и двинетъ ученика впередъ; не правда ли, въ этомъ случаѣ картина умственной работы измѣнится?

И мы нисколько не сомнѣваемся, что при цѣлесообразной обработкѣ грамматическаго матеріала, при умѣломъ пользованіи пріемами преподаванія, при бо́льшихъ знаніяхъ преподавателей въ области языковѣдѣнія, грамматика въ средней школѣ можетъ быть не схоластикой, а совершенно реальнымъ знаніемъ, предметомъ даже увлекательныхъ упражненій для учащихся.

Но вопросъ о грамматикѣ и ея образовательномъ значеніи — очень большой вопросъ. Здѣсь намъ хотѣлось только обратить вниманіе на то, что обычныя возраженія противъ грамматики въ средней школѣ дѣлаются не по настоящему адресу: ихъ нужно направить не противъ грамматики, а противъ пріемовъ ея преподаванія и пониманія предмета самими преподающими.

VII.

ОБУЧЕНІЕ ПРАВОПИСАНІЮ.

Прежде чѣмъ говорить о томъ, какъ учить правописанію, естественно поставить передъ собою вопросъ, что̀ такое орѳографія каждаго языка и орѳографія нашего языка въ частности, и въ какой мѣрѣ важно знаніе этого предмета — каково его отношеніе къ языку, къ образованію человѣка вообще.

По первому вопросу — объ отношеніи правописанія къ языку, тѣмъ болѣе важно высказаться, что по этому предмету не только въ обществѣ, но и въ педагогическомъ мірѣ нерѣдко приходится встрѣчать довольно смутныя представленія[1]). Во время горячихъ споровъ, которые поднялись у насъ еще недавно по поводу плана упрощенія русскаго правописанія, предпринятаго теперь уже не существующимъ Московскимъ Педагогическимъ Обществомъ, даже люди науки, представители нѣкоторыхъ каѳедръ въ Московскомъ университетѣ, увидали въ этомъ намѣреніи Педагогическаго Общества посягательство на самое существо родного языка, чуть ли не на существо образованія человѣка. Намъ до тѣхъ поръ никогда не приходилось видѣть такихъ бурныхъ засѣданій Общества, какія были по вопросу о правописаніи. Родители, которые, обыкновенно, сѣтуютъ на то, что ихъ дѣтей въ средней школѣ душатъ грамматикой, пришли въ засѣданіе съ горячими рѣчами въ защиту стараго правописанія.

Въ средніе вѣка грамматическое образованіе стояло въ центрѣ знанія человѣка: грамматическая ошибка разсматривалась какъ что-то скандальное; такъ дѣло стояло и въ XVI вѣкѣ, въ школахъ Меланхтона, такъ это чувствуется и въ наше время, а между

---

[1]) Въ настоящее время вышла чрезвычайно интересная монографія приватъ-доцента москов. универс. Д. Н. Ушакова: «Русское правописаніе». Москва 1911 года. Эта небольшая книга содержитъ сжатый, но очень содержательный очеркъ происхожденія правописанія, отношенія его къ языку и вопроса о его реформѣ. Къ книгѣ приложены библіографическія указанія по вопросамъ русскаго правописанія.

тѣмъ теперь мы съ большею ясностью, чѣмъ могли это дѣлать люди ранѣе, можемъ провести границу между языкомъ и орѳографіей.

Вездѣ, у всѣхъ народовъ, и у насъ въ томъ числѣ, письменное изображеніе языка есть условная его передача, только очень отдаленно обозначающая звуки языка, которые безконечно многочисленнѣе нашихъ буквъ, которые возникаютъ, исчезаютъ или видоизмѣняются совершенно независимо отъ орѳографіи, и никакія архаическія написанія словесныхъ формъ никогда не могутъ догнать этой вѣчной и самостоятельной эволюціи языка.

Намъ пришлось разъ слышать отъ одного изъ представителей университетской каѳедры, что, напримѣръ, удаленіе буквы *ѣ* изъ русскаго современнаго алфавита можетъ бѣдственно отразиться на языкѣ, такъ какъ съ этимъ знакомъ соединяется представленіе объ особомъ звукѣ *е*, который нельзя смѣшивать съ другими звуками, обозначаемыми простымъ *е;* съ уничтоженіемъ *ѣ* могутъ исчезнуть изъ языка его характерныя особенности; это было бы насильственнымъ и искусственнымъ опрощеніемъ, огрубѣніемъ языка.

При такомъ возраженіи невольно припоминается защита буквы *ѣ* Ломоносовымъ, который на томъ же основаніи доказывалъ необходимость буквы *ѣ* въ русскомъ алфавитѣ, и, примѣромъ слова, въ которомъ *ѣ* нуженъ для передачи особаго звука *е*, приводилъ слово п р и л *ѣ* ж а н і е. Намъ, учителямъ русскаго языка, очень знакома часто повторяющаяся не у однихъ только нашихъ учениковъ ошибка въ словахъ: п о л *ѣ* з н ы й, в р *ѣ* д н ы й, основанная именно на томъ, что въ этихъ словахъ каждый слышитъ какъ разъ ясное *е* подъ удареніемъ, ничѣмъ не отличающееся, напримѣръ, отъ звука *е* въ словахъ б о л *ѣ* з н ь, б л *ѣ* д н ы й.

Графъ Л. Толстой въ своихъ педагогическихъ статьяхъ даже настаиваетъ, что наше правописаніе есть особенное правописаніе. «Русскій языкъ и кириллица», пишетъ онъ, «имѣютъ передъ всѣми европейскими языками и азбуками огромное преимущество и отличіе, изъ которыхъ, естественно, долженъ вытекать и совершенно особый родъ ученія грамотѣ. Преимущество русской азбуки состоитъ въ томъ, что всякій звукъ въ ней произносится, какъ онъ есть, чего нѣтъ ни въ одномъ языкѣ. *Ch* произносится *цхе*, а не *ше*, какъ во французскомъ и нѣмецкомъ; *а* есть *а*, а не *ай*, *е* и *а*, какъ въ англійскомъ; *с* есть *с*, а *ц* есть *ц*, а не *ч* и *к*, какъ въ итальянскомъ, не говоря уже о славянскихъ языкахъ, не имѣю-

щихъ кириллицы»[1]). Нѣкоторые, какъ, напримѣръ, Ц. и В. Балталонъ[2]), въ несоотвѣтствіи алфавита и написанія словъ звукамъ живого языка готовы видѣть какъ-будто особенности только нашей орѳографіи .«Но съ такой орѳографіей, какъ наша, при которой элементы произношенія постоянно противорѣчатъ зрительнымъ образамъ буквъ или допускаютъ двусмысленное и трехсмысленное толкованіе *(ѣ, е* и *ь)*, этотъ антагонизмъ психическихъ элементовъ при диктантѣ усиливается еще болѣе».

Между тѣмъ ни то ни другое мнѣніе невѣрно. Въ нашей орѳографіи совершается то же, что въ орѳографіи другихъ народовъ. Звуки языка безконечно разнообразнѣе знаковъ азбуки и правописанія, и это вовсе не наша особенность. Нашей буквѣ *а*, напримѣръ, соотвѣтствуетъ въ языкѣ такъ много звуковъ, то приближающихся, то удаляющихся отъ него, что опредѣлить число этихъ разновидностей звука *а* въ живомъ языкѣ не представляется возможнымъ.

Чтобы убѣдиться въ томъ, какая пропасть лежитъ между современной орѳографіей и настоящими звуками языка, можно воспользоваться примѣрами научной транскрипціи звуковъ языка, которая является только приблизительной попыткой дать намекъ на существо этихъ звуковъ и далеко еще ихъ не охватываетъ. Беремъ примѣръ изъ курса научной русской грамматики, читаннаго проф. Богородицкимъ въ Казанскомъ университетѣ.

Д'ва'е бо́чк'ь.[3])

Д'в'а́е бо́чк'і ја́ехъл'ъ: а̊днà с'в'іно́м друга́ја̊ пуста́ја. Вотп'аервъја̊ с'эб'а́е б'аешшу̊му̊ і шашко́мпл'эт'о́тца̊, друга́ја фска́ч н'эс'о́тца̊; а̊тн'эј пъмъста̊вој јіст̊ука̊т'н'а́, јігром јіпыл' ста̊лбом; прахожъјкстъра̊н'а́е скар'эја̊тстра́ху жм'о́тца, јэјо́заслы́шъфшъ јіздъ'лаекà; но как та бо́чка н'іграмка́, апо́л'за вн'эј н'аета́к, какф'п'а́ервъј, в'ьл'іка́.

---

[1]) Гр. Л. Толстой, т. IV, стран. 54—55. М. 1903. Изд. 11-е.

[2]) Ц. и. В. Балталонъ. Воспитательное чтеніе, 1-е изд., стран. 60. (2-е изд., стран. 82).

[3]) В. Богородицкій. Общій курсъ русской грамматики (изъ университетскихъ чтеній). Казань. 1904, стран. 56.

Слова, слитно произносимыя, написаны какъ одно слово. Апострофъ(') обозначаетъ мягкое произношеніе согласнаго звука; ъ и ь обозначаютъ звуки, занимающіе среднее мѣсто между *а* и *о*, *е* и *и* въ краткомъ произношеніи.

Итакъ, первое, что приходится установить относительно правописанія, — что обучать этому предмету вовсе не значитъ обучать языку, у котораго есть своя жизнь и свои законы, помимо орѳографіи у какого бы то ни было народа; обучать правописанію — это значитъ учить условному изображенію языка на бумагѣ и только; подобно тому, какъ знать ноты вовсе не значитъ быть музыкантомъ: съ одного и того же нотнаго листа различные люди могутъ давать безконечно различныя музыкальныя впечатлѣнія.

Когда мы читаемъ печатныя и писанныя строки, мы чувствуемъ и произносимъ звуки живого языка и мало считаемся съ значками, которые бѣгутъ мимо нашихъ глазъ въ книгахъ и рукописяхъ. Мы видимъ передъ глазами, напримѣръ, слова: добраго, дѣлаться, а чувствуемъ и произносимъ нѣчто въ родѣ: добрава, дѣлатца и т. д. — безъ конца. Вотъ почему, чѣмъ проще будетъ наше правописаніе, тѣмъ болѣе, безъ всякаго вреда для языка, оно намъ облегчитъ чтеніе и письмо и тѣмъ скорѣе приблизитъ насъ къ источникамъ реальнаго знанія.

Вопросъ объ упрощеніи правописанія есть старый вопросъ. Онъ даже нѣсколько старѣе, чѣмъ ведетъ его начало г. Чернышевъ въ монографіи, напечатанной по распоряженію Академіи Наукъ въ 1905 году[1]). Г-нъ Чернышевъ называетъ Тредьяковскаго, Ломоносова и Сумарокова начинателями этого дѣла, но не они первые подняли этотъ вопросъ. Первый поднялъ его еще въ началѣ XVIII вѣка крестьянинъ Иванъ Посошковъ въ проектѣ о школахъ, хранящемся въ рукописи въ Академіи Наукъ подъ позднѣйшимъ заглавіемъ: «Посошкова проэктъ о школахъ»[2]).

Посошковъ тогда очень здраво указывалъ, что измѣненія въ орѳографіи обязательны, и что въ ней много ненужностей, которыя необходимо отбросить и дѣло упростить. «Не худо бъ», писалъ Посошковъ, «и письменъ азбучныхъ пополнить, понеже азбука есть не евангельское слово, не отъ Бога она составлена. А всѣмъ намъ зримо, что есть много лишнихъ письменъ, а многихъ нужныхъ нашему языку россійскому свойственныхъ и не положено. Въ латинской, польской и въ нѣмецкой 24 литеры, а всякую рѣчь безъ измѣненія могутъ писать, а въ нашей азбукѣ 45 письменъ, а темноту такую писаніе содержитъ, яко мнозіи рѣчи пишутся измѣненіемъ противъ глаголанія настоящаго, а иныхъ реченій и написать тѣми нашими письмены невозможно».

---

[1]) В. Чернышевъ. Упрощеніе русскаго правописанія. С.-Пб. 1905 г. Тип. Импер. Ак. Наукъ.

[2]) Царевскій. Посошковъ и его сочиненія. М. 1883, странъ. 259. Настоящей справкой мы обязаны М. М. Богословскому.

Исторія дальнѣйшихъ попытокъ упрощенія русскаго правописанія разсказана въ упомянутой монографіи г. Чернышева, въ которой читатель найдетъ изложеніе проектовъ какъ обществъ, такъ и отдѣльныхъ представителей науки и школы; поэтому мы не будемъ здѣсь говорить объ исторіи упрощенія русскаго правописанія. Здѣсь необходимо только отмѣтить, что однимъ изъ важнѣйшихъ вопросовъ въ дѣлѣ обученія правописанію является вопросъ объ упрощеніи самаго содержанія этого предмета. Это — совершенно законное и необходимое дѣло; правописаніе есть нѣчто совершенно самостоятельное и независимое отъ жизни языка. Останется ли наша орѳографія въ прежнемъ видѣ, приметъ ли болѣе простыя формы, это нисколько не ослабитъ качества образованія людей, кончающихъ наши школы. Содержаніе образованія современнаго человѣка мы все болѣе и болѣе видимъ не столько въ знаніи условностей жизни, которыя въ нашей власти измѣнять, сколько въ знаніи самой жизни, въ умѣніи итти къ этому познанію все глубже, въ умѣніи работать, мыслить и сокращать ненужныя условности въ пользу дѣйствительно реальнаго дѣла.

И какимъ-то недоразумѣніемъ на этомъ вѣрномъ пути является современное отношеніе къ орѳографіи, какъ къ дѣлу, навсегда незыблемо установленному; нельзя безъ досады видѣть, какъ ежедневно множество людей возмущаются какой-либо грамматической ошибкой человѣка, можетъ-быть, очень образованнаго, и въ то же время о самомъ языкѣ, объ его жизни, законахъ, объ его отношеніи къ нашей логикѣ, психологіи имѣютъ самыя невѣжественныя представленія; или, вѣрнѣе, въ силу своей невѣжественности въ языкознаніи и придаютъ такое огромное значеніе всякой ошибкѣ въ правописаніи.

Орѳографія есть не научное, а практическое знаніе; оно важно постольку, поскольку облегчаетъ намъ пониманіе мыслей другихъ людей, и намъ незачѣмъ искусственно повышать требованія къ этому знанію.

Вотъ почему мы совершенно не можемъ согласиться съ тѣми требованіями безошибочнаго орѳографическаго письма въ среднихъ классахъ средней школы, которыя выставляются и учебными планами нашей средней школы, и министерскими циркулярами послѣдняго времени, и «Трудами» курсовъ для учителей средней школы[1]), и монографіями отдѣльныхъ педагоговъ, какъ,

---

[1]) См. Труды курсовъ для учит. средн. шк., стран. 12. Докладъ Бороздина.

напримѣръ, Бѣлявскаго[1]) или В. Острогорскаго, который въ своихъ «Бесѣдахъ о преподаваніи словесности» требуетъ безошибочнаго письма подъ диктовку періодической рѣчи, приблизительно, не менѣе 20 печатныхъ строкъ, при переходѣ изъ IV въ V классъ»[2]).

Эти требованія тѣмъ болѣе несправедливы и неосуществимы, что наша орѳографія, какъ и всякая другая, заключаетъ въ себѣ много спорнаго[3]), что мы сами, преподаватели русскаго языка, давно уже занимающіеся этимъ дѣломъ, не свободны отъ грамматическихъ ошибокъ. Про себя можемъ сказать, что съ нами это бываетъ, да и не съ нами, думаемъ, одними. Мы сейчасъ хранимъ у себя небольшой печатный листокъ, гдѣ одинъ изъ извѣстныхъ московскихъ преподавателей, извѣщая о выходѣ въ свѣтъ своего новаго учебника грамматики, говоритъ о важности орѳографіи, и въ двухъ небольшихъ печатныхъ страничкахъ дѣлаетъ двѣ грамматическихъ безспорныхъ ошибки. Изъ всего вышесказаннаго мы выводимъ, что В. П. Шереметевскій совершенно правъ[4]), когда утверждаетъ, что правописаніе есть искусство несовершенное, и что къ нему нельзя относиться такъ ригорически, какъ пытается отнестись къ нему наша школа — говоримъ, пытается, потому что ни одна школа на свѣтѣ — мы въ этомъ убѣждены — никогда и нигдѣ еще не достигала абсолютной правильности письма у своихъ учащихся, и никогда не достигнетъ — это недосягаемо, такъ какъ абсолютнаго письма нѣтъ на свѣтѣ[5]).

Да не подумаютъ, впрочемъ, что мы здѣсь отрицательно относимся вообще къ орѳографіи; достигать относительной правильности письма школѣ все-таки необходимо, такъ какъ жизнь требуетъ относительной грамотности, а школа съ жизнью должна считаться; но, считаясь съ этимъ требованіемъ жизни, школѣ

---

[1]) Бѣлявскій. Методъ веденія сочиненій. М. 1881.

[2]) В. Острогорскій. Бесѣды о преподаваніи русской словесности, стран. 16.

[3]) См. сочиненія В. Шереметевскаго. М. 1897, стран. 33.

[4]) Вл. П. Шереметевскій. Сочиненія, стран. 33. Москва. 1897 г. 1-е изданіе.

[5]) Отдѣленіе преподавателей русскаго языка при Московскомъ Педагогическомъ Обществѣ нѣсколько лѣтъ тому назадъ производило анкету о состояніи грамотности въ московскихъ учебныхъ заведеніяхъ, мужскихъ и женскихъ, разныхъ типовъ, включая сюда и мужскія гимназіи. Результаты анкеты показали, что представленіе о возможности безошибочности письма даже въ старшихъ классахъ — совершенная иллюзія. См. И. П. Казанскій итоги опыта изслѣдованія грамотности въ средн. учебн. заведеніяхъ. «Вопросы восп. и обуч. (труды М. Пед. общ.) вып. I, 1901 г.».

все-таки не слѣдуетъ забывать, что въ общемъ образованіи и развитіи человѣка роль правописанія очень скромна[1]), и что орѳографія не есть языкъ, и что у преподавателя языка есть въ самомъ языкѣ задачи гораздо болѣе образовтельныя и существенныя.

Какъ бы то ни было, преподаваніе русскаго правописанія, какъ досадная и трудная задача, стоитъ передъ каждымъ преподавателемъ русскаго языка, и вопросъ о пріемахъ обученія орѳографіи становится немаловажнымъ вопросомъ.

Первое, на чемъ приходится остановиться при попыткѣ выяснить этотъ вопросъ, — это необходимость отдать себѣ отчетъ, нужно ли стремиться къ тому, чтобы орѳографія усвоивалась только механически или и сознательно. Въ виду того, что за послѣднее время особенно часто настаиваютъ на механическомъ обученіи правописанію, остановимся нѣсколько на доводахъ за и противъ обоихъ принциповъ обученія въ дѣлѣ орѳографіи.

Въ пользу сознательности обученія говоритъ прежде всего общее соображеніе, что если мы учимъ человѣка, то, естественно, должны обращаться къ его сознанію, если только ищемъ для него дѣйствительнаго образованія и дорожимъ самостоятельностью его отношенія ко всякому дѣлу: но, помимо этого общаго соображенія, есть еще и другія основанія для сознательнаго обученія правописанію. При сознательности усвоенія чего бы то ни было (по изслѣдованіямъ современнаго психолога Шиллера) повышается на $^1/_5$ производительность запоминанія. Если даже и не считать точнымъ этотъ громадный процентъ $20^0/_0$ выигрыша въ усвоеніи, все-таки приходится принимать во вниманіе нѣкоторую долю выгоды, пріобрѣтаемой въ этомъ случаѣ.

Нужно считаться также и съ тѣмъ, что въ правописаніи есть цѣлые большіе отдѣлы, въ которыхъ одною привычкой нельзя обойтись, чтобы писать возможно правильно. Привычка можетъ сослужить хорошую службу тамъ, гдѣ дѣло идетъ о корняхъ, о нѣкоторыхъ цѣльныхъ впечатлѣніяхъ отъ словъ, но одной привычки вовсе недостаточно тамъ, гдѣ дѣло идетъ о согласованіи и управленіи словъ. Вопросы падежа, рода, числа, вида, времени, наклоненія и т. п., въ большинствѣ случаевъ, не разрѣшаются иначе, какъ обращеніемъ къ сознанію. Знаменитое, во всѣхъ сборникахъ для орѳографическихъ упражненій встрѣчающееся словосочетаніе въ поле (ѣ) не можетъ быть написано правильно

---

[1]) Ср. Р. Гильдебрандтъ. О преподаваніи родного языка, 1-е изд., страницы: 86, 95, 117. (2-е изд. стран. 84, 93, 114).

иначе, какъ послѣ размышленія о падежѣ, о вопросѣ, соединенномъ съ падежомъ; поставить *е* или *я* на концѣ прилагательнаго множественнаго числа нельзя, не подумавши о томъ, къ какому слову оно относится, — и такихъ случаевъ безконечное множество. Наконецъ, за сознательность обученія орѳографіи говоритъ всѣмъ извѣстная вещь, что всякая сознательная работа можетъ давать болѣе моральнаго удовлетворенія человѣку.

Въ пользу механическаго обученія орѳографіи, обращенія къ простому навыку учащихся, говорятъ особенности всякой орѳографіи, въ томъ числѣ и нашей. Принципы, на которыхъ она построена, находятся между собою въ противорѣчіи и помирить ихъ логически зачастую представляется невозможнымъ: этимологія, исторія и фонетика находятся въ правописаніи всѣхъ народовъ въ непримиримой враждѣ. Предоставить самимъ ученикамъ выбираться изъ этихъ противорѣчій нѣтъ возможности, и намъ, учителямъ русскаго языка, хорошо извѣстенъ особый родъ грамматическихъ ошибокъ, проистекающій изъ наивнаго пользованія учащимися аналогіей при словопроизводствѣ, понимаемой ими чрезвычайно своеобразно. Именно отсюда проистекаютъ такія ошибки, какъ: «Богъ велич*аго озе*раетъ міръ», «фораон*аго* дочь», *хвост*овство (отъ хвостъ)», «*пара*зительный и т. п. Одинъ ученикъ, написавшій въ своей тетради п р и л *ѣ* ж а н і е, объяснялъ намъ, что онъ въ этомъ словѣ поставилъ *ѣ*, такъ какъ въ словѣ л ѣ н ь пишется *ѣ*, а это все относится къ ученію.

Итакъ, въ виду противорѣчій началъ, вложенныхъ въ наше правописаніе, въ виду случайности соображеній учащихся въ этой области, кажется, больше надежды можно возложить на механическое ея усвоеніе, чѣмъ на обращеніе къ сознанію ученика; да притомъ во всякомъ механическомъ усвоеніи есть свои выгоды, которыя, казалось бы, могутъ имѣть особенное значеніе въ обученіи искусству, такому практическому дѣлу, какъ дѣло правописанія. Всякое механическое усвоеніе становится автоматическимъ; какъ всякое автоматическое усвоеніе, оно отличается прочностью, долговременностью и безошибочностью. Жанэ указываетъ, что большинство нашихъ ошибокъ происходитъ скорѣе отъ разума, чѣмъ отъ непосредственныхъ привычныхъ движеній. Попробуйте быстро сбѣжать съ привычкой для васъ лѣстницы, думая о томъ, чтобы не оступиться, и вы непремѣнно оступитесь; бѣгите по ней внизъ, думая о чемъ угодно, только не о лѣстницѣ, и вы отчетливо и безошибочно выполните всю нужную работу для спуска къ выходу. Вы забыли мотивъ вещи, которую когда-то играли на рояли: сядьте за рояль, положите руки на клавіатуру,

и пальцы сами побѣгутъ по клавишамъ, и напомнятъ вамъ то, что истерлось изъ вашего сознанія: механическое прочнѣе, чѣмъ теоретическое. Лай въ своей «Экспериментальной дидактикѣ» разсказываетъ, что онъ 20 лѣтъ не катался на конькахъ и, желая вспомнить пріемы конькобѣжца, не могъ отдать себѣ въ нихъ отчета; но стоило ему подвязать коньки, и ноги сами стали выполнять давно привычныя движенія. Есть лица, которыя даже и не могутъ запомнить нѣкоторыхъ вещей, если не проведутъ ихъ черезъ движеніе своихъ мускуловъ. Александръ Гумбольдтъ, напримѣръ, прекрасно запоминалъ цифры, но только въ томъ случаѣ, если писалъ ихъ пальцемъ у себя на колѣнѣ.

Надо сказать, что это механическое усвоеніе до нѣкоторой степени соотвѣтствуетъ и возрасту учащихся: дѣти любятъ всякія механическія дѣйствія.

Защитники механическаго усвоенія орѳографіи[1]) указываютъ также на то всѣмъ извѣстное явленіе, что, когда мы затрудняемся въ правописаніи какого-нибудь слова, чтобъ вспомнить, какъ его нужно писать, мы просто даемъ волю пишущей рукѣ и по общему впечатлѣнію того, что выйдетъ, судимъ о степени правильности письма; и, обыкновенно, такое написаніе бываетъ правильнымъ.

Такимъ образомъ и то и другое начало — и сознательное, и механическое — имѣютъ свои выгодныя стороны, и намъ лично кажется, что едва ли возможно строить обученіе правописанія на одномъ механическомъ принципѣ, какъ пытаются это сдѣлать въ настоящее время. Правильнѣе было бы использовать въ этомъ дѣлѣ выгоды того и другого начала, тѣмъ болѣе, что современная психологія не рекомендуетъ основывать знаніе на одной какой-либо способности человѣка: это такъ же опасно, какъ класть весь свой капиталъ въ одинъ банкъ: банкъ можетъ лопнуть и состояніе ваше исчезнетъ; случаи утраты или ослабленія какой-либо способности не рѣдки въ жизни людей.

Для насъ вопросъ объ обученіи орѳографіи распадается на слѣдующіе отдѣлы:

1) Способы закрѣпленія въ памяти учащихся правильныхъ словесныхъ формъ.

2) Упражненіе способностей человѣка съ помощью орѳографическихъ задачъ.

3) Способы провѣрки достигнутыхъ результатовъ.

4) Пріемы исправленія ученическихъ ошибокъ.

---

[1]) В. П. Шереметевскій. Объ орѳографіи вообще и т. д. 1-е изданіе, стран. 2. Лай, стран. 247.

Разсматривая обученіе правописанію въ этихъ отдѣлахъ вопроса, намъ представляется возможнымъ отдать себѣ болѣе ясный отчетъ о томъ, въ какой мѣрѣ вышеупомянутые два принципа могутъ быть реально проведены въ самомъ обученіи.

По первому отдѣлу мы имѣемъ въ виду разсмотрѣніе выгодныхъ и невыгодныхъ сторонъ такихъ упражненій, какъ а) списываніе съ правильнаго текста, б) чтеніе, в) письмо заученнаго наизусть, г) предупредительные диктанты. По второму — а) нѣмые, зрительные диктанты, б) пользованіе орѳографическими словарями, в) провѣрочные диктанты.

Переходя къ первымъ четыремъ группамъ упражненій, нужно сказать, что переписываніе правильнаго текста признается въ настоящее время и экспериментаторами-психологами и педагогами однимъ изъ полезнѣйшихъ упражненій для усвоенія правильныхъ словесныхъ формъ. Шиллеръ, Гагенмюллеръ, Фуксъ, Лай, Лобзинъ, Кемзисъ, Эббингаузъ, Балдвинъ, наконецъ, Мейманнъ, вносящій нѣкоторыя поправки къ изслѣдованіямъ упомянутыхъ ученыхъ, указываютъ на важность переписыванія въ дѣлѣ правописанія. У насъ горячими защитниками переписыванія среди преподавателей являются Генике, Шереметевскій, Балталонъ и Вахтеровъ; послѣдніе два преподавателя производятъ даже съ этою цѣлью психологическія изслѣдованія, хотя, нужно сказать, именно эта сторона ихъ соображеній наименѣе убѣдительна, такъ какъ изслѣдованія ихъ ненаучно поставлены.

Сущность основаній, указывающихъ на выгодную сторону переписыванія, сводится къ психо-физіологической сторонѣ дѣла. Процессъ усвоенія словесныхъ формъ въ письмѣ заключаетъ въ себѣ элементы зрительные и элементы мускуло-двигательные. «Списываніе — это не что иное, какъ смотрѣніе, поддерживаемое движеніями письма. Списывающій все время взглядываетъ на лежащій передъ нимъ текстъ, и значеніе движеній письма должно при этомъ прежде всего состоять въ томъ, что они принуждаютъ пишущаго, какъ уже упомянуто, къ точному зрительному анализу формъ и къ обусловленному этимъ анализомъ запечатлѣнію зрительнаго образа написаннаго слова: вниманіе пишущаго, такимъ образомъ, дольше останавливается на образѣ слова. Этотъ временной моментъ имѣетъ даже рѣшающее значеніе, опредѣляя собою различіе результатовъ, получаемыхъ при примѣненіи различныхъ методовъ правописанія; далѣе, это косвенное вліяніе на запечатлѣніе слова имѣютъ движенія, выполняемыя при

письмѣ, а совсѣмъ не «представленіе о письмѣ», какъ полагаетъ Лай»[1]).

Такимъ образомъ Мейманнъ какъ-будто поддерживаетъ тѣхъ преподавателей, которые готовы строить все обученіе орѳографіи на одномъ переписываніи, но это такъ можетъ показаться только при первомъ взглядѣ: Мейманнъ очень дорожитъ дѣятельностью сознанія въ усвоеніи правильныхъ формъ слова. Нѣсколько далѣе онъ въ той же своей работѣ утверждаетъ, что «наилучшимъ орѳографическимъ методомъ долженъ быть слѣдующій: ви́дѣніе слова съ анализирующимъ списываніемъ, во вторую очередь поддерживаемое анализирующимъ произнесеніемъ. Ибо при этомъ методѣ образуется наиболѣе прочная и детальная ассоціація между зрительнымъ образомъ слова и воспроизводящими его движеніями руки, при чемъ въ то же время используется общая двигательная установка пишущаго»[2]).

Намъ лично кажется, что такое обращеніе къ зрѣнію, слуху, мускуло-двигательному чувству и сознанію — дѣйствительно наиболѣе цѣлесообразный педагогическій пріемъ. Намъ приходилось не разъ и уже давно убѣждаться на опытѣ, что переписываніе, соединенное съ сознательнымъ отношеніемъ къ формѣ слова, даетъ лучшіе результаты, чѣмъ простое переписываніе, и для того, чтобы всѣ ассоціаціи, получаемыя въ этой работѣ, получали особую прочность, намъ доводилось съ нѣкоторыми результатами выполнять слѣдующія условія такого переписыванія:

1) Текстъ для переписыванія выбирался небольшого объема — печатныхъ строки три-четыре, и это потому, что всякое впечатлѣніе остается въ памяти тѣмъ долѣе, чѣмъ оно свѣжѣе; длительное впечатлѣніе утомляетъ, и свѣжесть его теряется.

2) Ставилось требованіемъ, чтобы размѣръ буквъ былъ крупенъ (самое лучшее переписывать между двумя линейками), и переписываніе шло медленно и каллиграфически, такъ какъ въ этомъ случаѣ вниманіе пишущаго останавливается долѣе именно на формѣ слова, — въ той мѣрѣ долго, сколько нужно, чтобы форма прочнѣе запечатлѣвалась. Намъ нѣсколько разъ приходилось убѣждаться, что быстрое, небрежное переписываніе даетъ такія мелькающія и поверхностныя впечатлѣнія,

---

[1]) E. Meumann. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig. 1907., B. II. S. 320. Въ перев. подъ ред. приватъ-доцента Н. Д. Виноградова, ч. III, стран. 157. Нужно замѣтить, что эта книга Мейманна заслуживаетъ особеннаго вниманія нашихъ преподавателей.

[2]) Тамъ же, B. II, S. 324; пер., ч. III, стран. 161.

что становится не только безрезультатнымъ, но приноситъ значительный вредъ, привнося въ самое переписываніе новыя и новыя ошибки. Такое переписываніе — болѣе, чѣмъ напрасная трата времени.

Мысль Ѳ. Буслаева и Влад. П. Шереметевскаго[1]) о томъ, чтобы для уроковъ чистописанія подбирать такія слова, которыя соотвѣтствовали бы параллельному курсу орѳографіи, думается намъ, очень цѣлесообразна и могла бы давать хорошіе результаты; намъ не случалось только видѣть ея проведенной послѣдовательно, такъ что опираться на какіе-либо факты здѣсь мы не можемъ.

3) Мы предлагали подчеркивать въ переписанномъ тотъ слогъ или ту букву, которые въ данномъ словѣ наиболѣе характерны для правописанія слова, которые соотвѣтствуютъ какому-либо правилу, извѣстному ученику. При этомъ мы особенно настаиваемъ на педантичности такого подчеркиванія: необходимо, чтобы и подчеркиваніе дѣлалось тщательно, медленно, и чтобы подчеркивающая черта не выходила за предѣлы того, что̀ нужно ею отмѣтить. Этотъ педантизмъ подчеркиванія имѣетъ серьезныя основанія: онъ вызываетъ большее вниманіе ученика къ тому, что̀ наиболѣе нужно ему запечатлѣть въ своей памяти, и сосредоточиваетъ его на образѣ, который имѣетъ въ данномъ случаѣ наибольшее значеніе.

4) Принимая отъ ученика переписанный текстъ, мы искали отъ него объясненія, почему переписанныя имъ слова слѣдуетъ писать именно такъ, какъ они были написаны. Само собою разумѣется, что въ переписываніе включались тѣ слова, правописаніе которыхъ ученикъ могъ объяснять; если же въ текстѣ встрѣчались какія-либо новыя слова, для объясненія правописанія которыхъ у ученика подготовки не было, то приходилось или самому давать объясненіе ихъ правописанія, или говорить ученику, что правила, сюда относящіяся, онъ узнаетъ современемъ.

Послѣдовательно проведенное, такое переписываніе давало удовлетворительные результаты; пригодность этихъ условій переписыванія, между прочимъ, въ нашихъ глазахъ доказывается тѣмъ, что нѣкоторые удачные результаты при соблюденіи этихъ условій получаются даже и тогда, когда приходится предлагать именно такое переписываніе въ старшихъ классахъ для учащихся, которые и здѣсь продолжаютъ дѣлать орѳографическія ошибки.

Въ послѣднее время экспериментальная психологія указываетъ, что переписываніе могло бы давать еще лучшіе результаты,

---

[1]) См. Буслаевъ. О преподаваніи отеч. яз. 2-е изд., стран. 18. Соч. Шереметевскаго, 1-е изд., странъ. 30.

если бы оно велось не съ печатнаго, а съ писаннаго текста, такъ какъ въ этомъ случаѣ получается экономія силъ въ усвоеніи образа слова, который не нужно мысленно переводить изъ печатнаго въ письменный. Навстрѣчу этому желанію идутъ уже нѣкоторые учебники, напечатанные курсивнымъ шрифтомъ[1]). Возможно, что именно такъ и есть; только намъ думается, что эти опыты должны быть произведены еще въ большемъ количествѣ, чѣмъ это сдѣлано въ настоящее время, и что курсивный печатный шрифтъ можетъ быть не очень пригоденъ для этой цѣли, такъ какъ онъ все-таки значительно отличается по своимъ формамъ отъ того, какъ пишетъ ученикъ, и нигдѣ ученику, кромѣ, какъ въ руководствѣ, спеціально для ученика составленномъ, больше ему не встрѣтится. Въ этомъ есть что-то искусственное, слишкомъ спѣшащее отвѣтить на предположенія экспериментальной психологіи, требующія еще бóльшихъ и бóльшихъ подтвержденій.

Что касается до возраста, которому можно было бы предлагать переписываніе, организованное на упомянутыхъ началахъ, то естественно начинать его съ самыхъ первыхъ лѣтъ обученія, и оставить его только тогда, когда правописаніе достаточно упрочится. Въ нужныхъ случаяхъ его можно примѣнять и въ старшихъ классахъ, даже съ взрослыми людьми. При этомъ не слѣдуетъ забывать, что, какъ ни цѣлесообразно все это упражненіе, въ немъ есть значительная слабая сторона: оно почти не требуетъ иниціативы со стороны работающаго.

Второе, на что указываютъ, какъ на средство обученія правописанію — это широкое чтеніе. Говорятъ, кто больше читаетъ, тотъ и грамотнѣе пишетъ. Но мнѣніе это вѣрно только отчасти; по крайней мѣрѣ, учитель русскаго языка нерѣдко оказывается въ очень затруднительномъ положеніи, когда ему приходится оцѣнивать сочиненіе ученика, свидѣтельствующее о большой начитанности юноши, о его развитіи, о дѣйствительномъ владѣніи языкомъ, и въ то же время заключающемъ въ себѣ не малое количество грамматическихъ ошибокъ, обычно признаваемыхъ за грубыя. Конечно, здѣсь говорится о тѣхъ случаяхъ, гдѣ исключается возможность заподозрѣть несамостоятельность работы; здѣсь дѣло идетъ о такихъ учащихся, которые и въ своихъ устныхъ отвѣтахъ, и въ классныхъ письменныхъ работахъ даютъ вамъ полную увѣренность въ ихъ развитіи, знаніи и полной добросовѣстности.

---

[1]) См., напр., А. Я. Острогорскаго Русское правописаніе, вып. I. 1908.

Такіе случаи, нерѣдкіе въ практикѣ каждаго учителя, находятъ свое объясненіе въ психологическихъ процессахъ чтенія у большинства людей, и особенно у тѣхъ, которые читаютъ вдумчиво. Вѣдь, чѣмъ болѣе увлекаетъ насъ содержаніе читаемаго, тѣмъ менѣе мы въ состояніи замѣчать по дорогѣ формы словъ, бѣгущихъ передъ нашими глазами; эти формы не доходятъ до нашего сознанія, мы видимъ при этомъ фонемы, т.-е., минуя знаки словъ, прямо ихъ звуки и смыслъ, и всѣ эти словесно-формальныя впечатлѣнія при этомъ мелькаютъ передъ нами съ быстротою молніи такою непрерывною цѣпью, что трудно даже и говорить объ ясности образовъ словъ, которую даетъ чтеніе человѣку, увлеченному содержаніемъ читаемаго. Если же при этомъ читатель не пріученъ съ дѣтства всматриваться въ форму слова, если у него вообще на нее нѣтъ глаза, то самое широкое чтеніе почти ничего не дастъ ему для орѳографіи. Есть люди, которые, только разъ побывавъ въ домѣ, разскажутъ вамъ очень подробно его обстановку, до мелочей передадутъ вамъ наружность людей, которыхъ они тамъ встрѣчали, и какъ они были одѣты, и есть люди, которые годами будутъ бывать въ томъ же домѣ и не замѣтятъ изъ этого ничего, но отлично разскажутъ вамъ, о чемъ идутъ тамъ рѣчи, кто изъ людей для нихъ всего привлекательнѣе и почему. Эта аналогія, быть-можетъ, груба, но она намекаетъ на существо дѣла: большое чтеніе приноситъ орѳографическую пользу только для тѣхъ людей, у которыхъ орѳографическая зоркость или предварительно уже воспитана, или существуетъ какъ дарованіе, и потому мы считаемъ слишкомъ малонадежнымъ для поправленія ученической орѳографіи нерѣдко даваемый учителями совѣтъ — побольше читать: онъ пригоденъ больше всего для тѣхъ учащихся, которые уже довольно грамотны, такъ какъ эта находящаяся въ наличности грамотность уже свидѣтельствуетъ о присутствіи наблюдательности къ формѣ слова, и чтеніе будетъ только укрѣплять ихъ грамотность, а учащіеся, дѣлающіе орѳографическія ошибки, обыкновенно, дѣлаютъ ихъ именно вслѣдствіе недостатка такой наблюдательности, и чтеніе мало имъ поможетъ.

Проф. Богородицкій[1]) думаетъ, что чтеніе церковно-славянскихъ книгъ, написанныхъ по-русски, помогаетъ правописанію, потому что ихъ рекомендуется читать «буква въ букву»; можетъ-быть, это и такъ, но намъ не доводилось провѣрять этого пріема на опытѣ.

---

[1]) Богородицкій. Общій курсъ р. грамм. (изъ универс. лекцій). Казань. 1904 г., стран. 61.

Къ пріемамъ, имѣющимъ въ виду укрѣпленіе въ памяти формъ словъ, относится еще писаніе заученнаго наизусть, но мы не думаемъ, чтобы этотъ пріемъ былъ особенно производительнымъ средствомъ. Заучивать отдѣльныя слова — это слишкомъ скучно; заучивать связные тексты — непроизводительно потому, чтовъ нихъ значительная часть всегда не будетъ подходить подъ тѣ правила, примѣненіе которыхъ наиболѣе будетъ нужно въ данную минуту. Вотъ, почему, можетъ-быть, этотъ издавна извѣстный пріемъ начинаетъ все болѣе выходить изъ употребленія, и его исчезновеніе изъ школы совершенно заслуженно.

Наоборотъ, за послѣдніе годы все больше входитъ въ употребленіе, и также совершенно заслуженно, другой пріемъ, такъ называемый предупредительный диктантъ — названіе, данное этому диктанту потому, что его назначеніе предупредить возможность дѣланія ошибокъ учащимися.

Сущность этого упражненія заключается въ слѣдующемъ. Желая, съ одной стороны, укрѣпить въ памяти учащихся уже извѣстные имъ случаи правописанія, а съ другой — помочь имъ усвоить новыя правила, преподаватель, запасщись соотвѣтствующимъ матеріаломъ, состоящимъ изъ небольшихъ и законченныхъ по смыслу предложеній, прежде чѣмъ дѣти начнутъ ихъ писать, удостовѣряется, правильно ли они представляютъ себѣ орѳографію словъ задуманнаго диктанта. Онъ разбираетъ предварительно съ ними правописаніе тѣхъ словъ, которыя, какъ онъ думаетъ, могутъ затруднить учащихся и повести къ ошибкамъ. Послѣ такого разбора задуманнаго диктанта, для того чтобы еще болѣе оградить учащихся отъ возможныхъ ошибокъ и чтобы присоединить къ диктанту зрительныя впечатлѣнія, содѣйствующія укрѣпленію въ памяти образовъ словъ, преподаватель или самъ пишетъ на доскѣ одновременно съ классомъ уже разобранныя орѳографически предложенія или предлагаетъ это сдѣлать кому-либо изъ учащихся, на грамотность и на умѣніе писать на доскѣ котораго онъ можетъ разсчитывать.

Такимъ образомъ, предварительно разобранныя и съ помощью классной доски записанныя предложенія даютъ наименьшій процентъ ошибокъ, но именно наименьшій, и далеко еще не гарантируютъ полной безошибочности выполненія задачи классомъ, въ зависимости отъ степени вниманія, энергіи и различія способностей и склонностей учащихся. Вотъ почему даже и во время этого упражненія преподавателю необходимо просматривать работу тѣхъ учащихся, на безошибочное письмо которыхъ у него меньше надежды. Слѣдить за такой работой учащихся необхо-

димо еще и затѣмъ, чтобы предупредить возможность небрежнаго письма, которое всегда вредно для орѳографіи.

Такія упражненія не должны быть велики по объему. На нихъ можно отдавать минутъ десять въ началѣ каждаго урока. Это особенно удобно дѣлать въ началѣ урока потому, что это очень простое средство сосредоточить классъ на работѣ. Намъ случалось наблюдать, какъ соберутся дѣти въ классъ послѣ перемѣны, послѣ игръ, возни, увлеченныя послѣдними впечатлѣніями, сидятъ, болтая ногами, перемигиваясь другъ съ другомъ; вы предлагаете имъ достать тетради, предлагаете имъ нетрудную, почти механическую работу, и они незамѣтно переходятъ въ болѣе серьезное настроеніе, воспользоваться которымъ въ дальнѣйшихъ цѣляхъ урока — дѣло вашего умѣнія.

Всѣ эти только что названные пріемы (списываніе, чтеніе, писаніе выученнаго наизусть, предупредительные диктанты) разсчитаны, главнымъ образомъ, на укрѣпленіе въ памяти орѳографическихъ формъ; но есть пріемы, въ которыхъ личность ученика можетъ проявиться нѣсколько болѣе, которыми можно упражнять, обучая въ то же время орѳографіи, и нѣкоторыя другія духовныя способности ученика.

Къ такимъ упражненіямъ мы относимъ прежде всего столь осуждаемый въ настоящее время диктантъ. Особенно опредѣленно отрицаютъ всякое значеніе этого пріема у насъ Вл. П. Шереметевскій и Ц. и В. Балталонъ[1]). Надо, впрочемъ, сказать, что ихъ возраженія при болѣе тщательномъ ихъ разсмотрѣніи, въ нашихъ глазахъ, не могутъ считаться окончательно развѣнчивающими это старинное и далеко не безполезное упражненіе, несмотря даже на многія замѣчанія, дѣлаемыя въ томъ же направленіи современной экспериментальной психологіей. Защищая пріемы, основанные на автоматичности правописанія, Ц. и В. Балталонъ пишутъ:

«Сравнивая съ этой схемой (психологической схемой процессовъ письма по Лаю)[2]) схему диктанта, мы замѣчаемъ, что въ дик-

---

[1]) Вл. П. Шереметевскій. Объ орѳографіи вообще и т. д. Соч. 1-е изд. Ц. и В. Балталонъ. Воспит. чтеніе 2-е изд. стран. 50, 58, 59. (2-е изд. стран. 69, 81.).

[2]) У насъ послѣднее время стало замѣтно увлеченіе, дѣйствительно, интересной книгой Лая. Оно замѣтно, напримѣръ, и во 1-мъ выпускѣ «Педагогической Академіи» — Методы первоначальнаго обученія — въ статьѣ г. Кульмана, стран. 72 и далѣе. Между тѣмъ въ трудахъ Мейманна есть уже основательная критика опытовъ Лая, вносящая ограниченія въ его выводы.

тантѣ, во-первыхъ, отсутствуетъ активная дѣятельность живого, предметнаго мышленія, составляющая внутренній источникъ, исходный моментъ письменнаго изложенія. Процессъ диктанта начинается прямо съ звуковыхъ впечатлѣній. Монотонные, растянутые до неузнаваемости звуки, издаваемые диктующимъ, падаютъ, какъ однообразныя капли воды съ крыши, гипнотизируя живую образную мысль и направляя все вниманіе пишущаго на уловленіе неинтересныхъ, лишенныхъ значенія звуковъ».

И далѣе:

«Уже изъ одного только ознакомленія съ сложной психо-физіологической природой процесса письма можно заключить, что этотъ процессъ долженъ имѣть свою самостоятельную организацію — организацію навыковъ движенія, независимую отъ абстрактнаго мышленія, слѣдовательно, отъ усвоенія правилъ орѳографіи, что если бы даже могли существовать простыя, примѣнимыя правила орѳографіи для каждаго момента письма, то имъ нечего было бы дѣлать въ этомъ процессѣ въ виду его быстроты, автоматичности и независимости отъ процессовъ мышленія».

Не раздѣляя взгляда Ц. и В. Балталонъ, что орѳографическимъ правиламъ нечего дѣлать при обученіи правописанію, какъ это мы уже показали выше, мы не можемъ согласиться и съ ихъ замѣчаніями, что въ диктантѣ «отсутствуетъ активная дѣятельность», и никакъ не можемъ понять, почему при обученіи орѳографіи вниманіе ученика не можетъ быть направлено на «живое предметное мышленіе», хотя, конечно, этимъ предметомъ будетъ не содержаніе разсказовъ, только что прочитанныхъ дѣтямъ, не какая-либо сцена изъ жизни. Это вниманіе будетъ направлено на звуки языка; но развѣ звуки языка не даютъ матеріала для предметнаго мышленія, притомъ живого мышленія, если вы заинтересовали этимъ предметомъ дѣтей? Примѣры, приведенные въ книгѣ Гильдебрандта, о которыхъ мы уже упоминали, указываютъ на полную возможность привлечь дѣтскій интересъ къ звукамъ родного языка, и тогда мышленіе ихъ идетъ въ этой области очень живо. Мы не можемъ понять также возраженія противъ диктанта съ точки зрѣнія «монотонности, растянутости» и т. д. Монотоннымъ можно сдѣлать все, что угодно. Прочтите дѣтямъ вслухъ монотонно хотя бы разсказъ Толстого, и вы погубите дѣло; это возраженіе, очевидно, не имѣетъ ничего общаго съ существомъ дѣла въ диктантѣ и составляетъ случайный признакъ не диктанта, а того лица, которое взялось бы за этотъ

пріемъ, не имѣя точнаго представленія о томъ, какъ имъ надо пользоваться, или не желая примѣнять этого пріема, какъ слѣдуетъ.

В. П. Шереметевскій указываетъ, что диктанты, обычно, дѣтямъ непосильны; что они заключаютъ въ себѣ много словъ, новыхъ по правописанію для учащихся; что эти слова становятся какъ бы ловушками, въ которыя попадаются учащіеся; что диктанты трудны и по объему, и по слогу, и по содержанію. Онъ приводитъ, какъ примѣръ, описаніе «Грозы» изъ Гончарова, «Лѣтніе туманные дни» изъ Тургенева, извѣстный «Днѣпръ» Гоголя, и нельзя не согласиться, что такія вещи диктовать во II классѣ средней школы, въ большинствѣ случаевъ, непедагогично.

Онъ указываетъ также, что диктантъ — плохое средство для обученія правописанію; что ученики во время диктанта волнуются объ отмѣткѣ, грозящей имъ за неудачный диктантъ, и или ничего не соображаютъ, или соображаютъ очень криво (пишутъ: б а ч у ш к а, б о с я к о м ъ, к о р о у л ъ и т. п.). Опасность диктанта, по его мнѣнію, заключается и въ томъ, что этотъ пріемъ слишкомъ удобенъ для учителя и можетъ повести къ большимъ злоупотребленіямъ.

Наконецъ, диктантъ, какъ упражненіе, разсчитанное на слуховыя воспріятія учащихся, встрѣчаетъ возражанія и со стороны экспериментальной психологіи. Всѣ тѣ психологи, о которыхъ мы упоминали выше (Лай, Фуксъ, Гагенмюллеръ, Шиллеръ, Лобзинъ, Эббингаузъ, Балдвинъ, изъ русскихъ — Нечаевъ), согласно утверждаютъ, что наибольшее число ошибокъ получается при воспріятіи слова въ слуховой формѣ; затѣмъ слѣдуетъ воспріятіе слова въ зрительной формѣ, произношеніе по складамъ и, наконецъ, списываніе. Казалось бы, что послѣ указаній столь компетентныхъ въ вопросѣ лицъ слѣдуетъ бросить мысль о диктантахъ и сосредоточиться на другихъ, болѣе дѣйствительныхъ средствахъ обученія правописанію.

Но въ сущности это не такъ. Не говоря уже о томъ, что сравнительно чаще встрѣчающійся типъ, склонный къ зрительному воспріятію образовъ слова, по наблюденію тѣхъ же психологовъ, далеко не всегда очень устойчивъ, тутъ есть и другая сторона дѣла: Балдвинъ замѣтилъ за собою, напримѣръ, что типъ воспріятія можетъ различно вырабатываться въ отдѣльной личности, и въ области однихъ впечатлѣній быть зрительнымъ, а въ области другихъ — слуховымъ (такъ, въ одномъ изъ иностранныхъ языковъ Балдвинъ схватывалъ формы слухомъ, а въ другомъ — зрѣніемъ); не говоря уже о такихъ отступленіяхъ, съ которыми

нужно считаться, мы здѣсь, въ в просѣ о диктантахъ, какъ разъ имѣемъ дѣло съ тѣмъ случаемъ, когда преподавательскій опытъ, когда практика преподавателя можетъ и должна вносить нѣкоторыя поправки въ теоретическія указанія хотя бы и весьма авторитетныхъ психологовъ.

Дѣло въ томъ, что во всѣхъ опытахъ, произведенныхъ упомянутыми представителями экспериментальной психологіи, не предусмотрѣно одно условіе, при которомъ можетъ и, въ сущности, всегда долженъ совершаться диктантъ. Въ своихъ изслѣдованіяхъ психологи давали случайныя слова, иногда даже искусственныя, нарочно составленныя, безсмысленныя слова (послѣдній пріемъ вызвалъ заслуженное осужденіе Мейманна)[1]), чтобы наблюсти степень правильности усвоенія формы слова чрезъ звукъ. Между тѣмъ нормально поставленный диктантъ долженъ обращаться не къ тому, чего ученики не знаютъ, а къ тому, что они знаютъ. Именно такъ. Преподаватель, выбирая матеріалъ для диктанта, долженъ руководствоваться тѣмъ, что его ученики, какъ онъ въ этомъ успѣлъ убѣдиться, знаютъ. Предлагая дѣтямъ, или вообще учащимся, диктантъ, вы тѣмъ самымъ даете имъ случай примѣнить на практикѣ то, что они усвоили, рѣшить задачу, всѣ данныя которой у нихъ въ рукахъ, и это представляетъ такія условія работы, которыя совершенно не предусматривались вышеупомянутыми психологическими изслѣдованіями, и переносить выводы изъ наблюденій, сдѣланныхъ въ созданныхъ теоретиками искусственныхъ условіяхъ, на практическое упражненіе, совершающееся въ совершенно иныхъ условіяхъ, какъ у насъ спѣшатъ это дѣлать, есть, просто, логическая ошибка.

Всѣ возраженія В. П. Шереметевскаго, какъ въ той части, гдѣ онъ говоритъ о слуховыхъ впечатлѣніяхъ, такъ и въ той, гдѣ онъ говоритъ о другихъ условіяхъ диктанта, дѣлающихъ его вреднымъ упражненіемъ, намъ кажутся направленными противъ случайностей невѣрной постановки дѣла и никакъ не противъ сущности диктанта, нормально поставленнаго.

Представимъ себѣ, что объемъ диктанта невеликъ (минутъ на пятнадцать-двадцать средняго ученическаго письма); представимъ себѣ, что выбираются не сложные періоды со множествомъ риторическихъ пріемовъ, какъ бываетъ у Гоголя, а, наоборотъ, простыя предложенія на правила, извѣстныя учащимся, при чемъ все неизвѣстное имъ предварительно разъясняется; представимъ себѣ, далѣе, что отмѣтокъ за диктантъ не ставятъ, и учащіеся

---

[1]) E. Meumann. Vorlesungen, B. II.

пишутъ свою работу спокойно; представимъ, что имъ диктуютъ не монотонно, а ясно, просто и внятно, — представимъ себѣ всѣ эти весьма допустимыя и возможныя условія, иначе отбросимъ всѣ случайныя злоупотребленія и неправильности, которыя могутъ исказить какую угодно работу, — и что у насъ остается?

У насъ остается вотъ что.

Ребенку предложена совершенно посильная для его знаній и способностей задача; онъ поставленъ въ условія, дающія ему возможность правильно ее рѣшить; правильное ея рѣшеніе даетъ ему большое моральное удовлетвореніе — такого рода, котораго не можетъ дать ни списываніе, ни предупредительный диктантъ; рѣшая эту задачу въ опредѣленныхъ условіяхъ времени, мѣста и порядка, ребенокъ упражняетъ свою волю, и самъ для себя провѣряетъ степень своего знанія; а получить настоящую увѣренность въ дѣйствительномъ знаніи предмета весьма радостно и важно. Это даетъ силы для дальнѣйшей работы, это окрыляетъ на новые труды. И если самоувѣренность есть зло, то вѣра въ себя есть условіе, безъ котораго нельзя работать, нельзя успѣвать. И вотъ, если такъ посмотрѣть на диктантъ, то едва ли можно извергнуть его, какъ это въ настоящее время хотятъ сдѣлать очень многіе, изъ числа пріемовъ въ обученіи орѳографіи.

Намъ представляется совершенно возможнымъ, что диктантъ, періодически предлагаемый дѣтямъ, можетъ быть для здоровыхъ и непредубѣжденныхъ дѣтей настоящимъ праздникомъ пробы своихъ силъ.

Для всѣхъ, кто боится и въ этомъ случаѣ особаго напряженія дѣтскихъ силъ, мы можемъ сказать, что какъ разъ, наоборотъ — извѣстная доля напряженія, самообладанія, сосредоточенности, однимъ словомъ — мужественности, связанная съ этимъ упражненіемъ, прямо необходима: послѣднее время мы слишкомъ стремимся освободить нашихъ учащихся отъ какихъ бы то ни было напряженій, забывая, что воля и силы человѣческія крѣпнутъ и развиваются, когда имъ предоставляется случай преодолѣвать извѣстныя затрудненія. Мы, русскіе, особенно нуждаемся въ укрѣпленіи этихъ свойствъ, и невольно думается, что въ нашемъ безвольномъ, безхарактерномъ, мало работоспособномъ поколѣніи, въ нашемъ неумѣніи доводить до конца разъ задуманное нѣкоторую роль играетъ и школа съ ея современнымъ стремленіемъ все облегчить, предупредить, растолковать и разжевать.

Что касается до объема диктантовъ и времени, когда ихъ слѣдовало бы примѣнять, то намъ кажется, что диктанты должны занимать отъ 10 до 25 минутъ работы, предварительно прочтен-

ные вслухъ ученикамъ; при чемъ надо вести учащихся къ тому, чтобы они подавали работу, не провѣряя ее, а прямо сразу исполняя то, что имъ предложено — все въ цѣляхъ того же воспитанія самообладанія и сосредоточенія, которыя придаютъ работѣ бодрый, веселый и мужественный характеръ. Сроки, въ которые можно было бы дѣлать диктанты, опредѣляются, конечно, накопленіемъ знанія у учащихся, и хорошо дѣлать такіе диктанты послѣ того, какъ будетъ пройденъ какой-нибудь болѣе законченный отдѣлъ правописанія. Напримѣръ, если учащіеся познакомятся съ нѣкоторыми отвѣтственными случаями окончаній прилагательныхъ, на нихъ и можно дать небольшое провѣрочное упражненіе, присоединивъ что-либо изъ ранѣе пройденнаго. Намъ случалось производить такіе диктанты раза два въ три недѣли, и эти упражненія, сколько мы можемъ понимать, давали дѣтямъ большое удовлетвореніе и вели къ цѣли.

Аналогичную работу съ только что названными провѣрочными диктантами представляютъ зрительные (нѣмые) диктанты, допускающіе соединеніе съ предупредительными формами диктанта. Сборники упражненій, такъ озаглавленные (назовемъ для примѣра книги Зелинскаго или Красногорскаго), представляютъ большія удобства для класснаго пользованія. Въ сущности — это задачники на правописаніе. Очень удобно предложить классу раскрыть такой задачникъ на опредѣленной страницѣ: тамъ ученики найдутъ примѣры на соотвѣтствующій отдѣлъ правописанія, при чемъ въ отдѣльныхъ словахъ, представляющихъ собою задачу, пропущены (нарочно не напечатаны, а обозначены многоточіемъ) буквы, наиболѣе интересныя въ орѳографическомъ смыслѣ. Преподавателю представляется полная возможность рѣшить эти задачи съ классомъ сначала устно, а затѣмъ предложить учащимся поставить на соотвѣтствующія мѣста тѣ буквы, которыя выяснятся послѣ обсужденія. Такую работу хорошо производить всѣмъ классомъ, она можетъ быть интересной и даже веселой; это упражненіе, по производительности затраты труда и времени, заслуживаетъ полнаго вниманія; но ему можно отдавать въ классѣ минутъ пять-десять, иначе притупляется къ нему интересъ, и ослабляются результаты.

По этимъ упражненіямъ удобно задавать и домашнія работы, но только въ томъ случаѣ, когда вы твердо увѣрены, что ваши ученики въ силахъ правильно рѣшать эти задачи, иначе это упражненіе можетъ повести только къ дѣланію новыхъ ошибокъ и порчѣ начинающей создаваться орѳографіи. Но будетъ ли упражненіе вестись въ классѣ, будетъ ли оно задано на домъ, всякій разъ

приходится внимательно слѣдить за состояніемъ знаній учащихся и отнюдь не давать имъ такого матеріала, который, по состоянію ихъ знаній, оказался бы для нихъ слишкомъ легокъ, иначе исчезнетъ въ этой работѣ ощущеніе движенія впередъ и связанныхъ съ нимъ ободряющихъ усилій: работа приметъ формальный характеръ.

Наконецъ, какъ на еще одно упражненіе, ведущее и къ укрѣпленію орѳографическихъ знаній и одновременно воспитывающее нѣкоторыя здоровыя привычки у дѣтей, можно указать на пользованіе орѳографическими словарями, которыхъ у насъ на книжномъ учебномъ рынкѣ имѣется въ настоящее время довольно много, и которые можно пріобрѣсти всегда копеекъ за 15—20.

Полезная сторона примѣненія такихъ словарей заключается въ слѣдующемъ. Обычный источникъ орѳографической слабости учащихся — недостаточно воспитанная зоркость (въ рѣдкихъ случаяхъ органическая неспособность) къ формѣ слова. Когда ученикъ, ища слово, правописаніе котораго ему нужно, пробѣгаетъ глазами столбцы орѳографическаго словаря, онъ невольно обращаетъ вниманіе только на формы словъ, сравнивая ихъ другъ съ другомъ; чѣмъ чаще пользуется онъ такимъ пособіемъ, тѣмъ болѣе пріобрѣтаетъ навыка быстро замѣчать форму слова и такимъ образомъ развиваетъ въ себѣ орѳографическую наблюдательность. Независимо отъ этого, вслѣдствіе постояннаго вниманія къ формамъ словъ, онъ невольно ихъ запоминаетъ; нѣкоторые столбцы словаря становятся ему совершенно знакомы, и онъ невольно начинаетъ писать правильнѣе. Надо только сказать, что на первыхъ порахъ пользованіе такимъ словаремъ бываетъ затруднено тѣмъ, что ученику трудно бываетъ уяснить себѣ, какое именно слово ему нужно искать; практика можетъ этому научить.

Американцы давно замѣтили полезныя стороны такихъ словарей, и въ американской школѣ они въ большомъ ходу, но у насъ они какъ-то мало прививаются; быть-можетъ, здѣсь оказываетъ вліяніе общая меньшая самостоятельность нашихъ учащихся сравнительно съ американцами; быть-можетъ, у насъ самихъ нѣтъ достаточно выдержки и энергіи, чтобы настойчиво вводить этотъ пріемъ въ жизнь нашей школы.

Между тѣмъ весьма было бы важно, чтобы орѳографическій словарь сталъ настольною книгой нашего ученика при всѣхъ письменныхъ работахъ: классныхъ, домашнихъ, даже при провѣрочномъ диктантѣ, при классномъ изложеніи или сочиненіи. Напрасно думать, что это отниметъ у учителя возможность про-

вѣрки степени грамотности его учениковъ. Самая степень совершенства пользованія словаремъ уже есть показатель степени орѳографической успѣшности, и въ виду большой пользы этихъ пособій мы, обыкновенно, даемъ совѣтъ учащимся постоянно и во всѣхъ случаяхъ справляться съ словаремъ.

Всѣ упомянутые способы обученія правописанію частью разсчитаны просто на болѣе производительное усвоеніе учащимися орѳографическихъ знаній, частью на развитіе въ нихъ полезныхъ орѳографическихъ и моральныхъ привычекъ, частью на провѣрку того, что̀ и ка́къ ими уже усвоено, но всѣ эти упражненія отнюдь не застраховываютъ учащихся отъ ошибокъ: ошибки въ этихъ тетрадяхъ будутъ, — будутъ всегда, и вопросъ о томъ, какъ ихъ исправлять, является далеко не второстепеннымъ вопросомъ.

Въ Америкѣ принято, что при исправленіи ошибокъ преподаватель тщательно зачеркиваетъ неправильную форму, и вмѣсто нея пишетъ нужную букву или слогъ въ томъ расчетѣ, что если не уничтожить неправильнаго впечатлѣнія, то въ памяти ученика всегда будутъ двоиться написанная имъ неправильная форма и правильная форма, данная учителемъ, при чемъ нельзя разсчитывать, что въ ближайшемъ случаѣ примѣненія правила одолѣетъ форма, данная учителемъ: можетъ случиться какъ разъ наоборотъ, и намъ кажется, что этотъ пріемъ очень цѣлесообразенъ; но только его трудно примѣнять у насъ, такъ какъ наши преподаватели, трудъ которыхъ оплачивается гораздо дешевле труда американскаго учителя, настолько завалены дѣломъ, что этотъ, самъ по себѣ педагогичный пріемъ для насъ трудно осуществимъ. Мы успѣвали, обыкновенно, только зачеркивать ошибочную форму и надъ ней писать то, что нужно.

Но, конечно, не однимъ только исправленіемъ ошибокъ въ тетрадяхъ ограничивается отношеніе преподавателя къ ошибкамъ своихъ учениковъ: очень важно выяснить для себя пріемъ, какъ обратить вниманіе своихъ учениковъ на сдѣланныя ошибки, чтобы возможно предупредить ихъ въ будущемъ.

Во время провѣрки тетрадей непремѣнно обращаешь вниманіе на ошибки, наиболѣе часто повторяющіяся въ разныхъ тетрадяхъ; это повтореніе однородныхъ ошибокъ, несомнѣнно, показываетъ на слабое мѣсто въ знаніи цѣлаго класса, и поэтому при выдачѣ тетрадей учащимся хорошо выдѣлить эту группу ошибокъ и сдѣлать ее предметомъ особой бесѣды, въ которой естественно повторить съ классомъ соотвѣтствующій отдѣлъ орѳографическихъ знаній.

Мы считаемъ также весьма педагогичнымъ, въ смыслѣ ободренія дѣтей на новую работу, при поправкѣ тетрадей указывать не только ошибки, ошибки и ошибки безъ конца, но отмѣчать и ученическія удачи. Каждый изъ насъ, взрослыхъ, знаетъ по себѣ, что одобреніе нашей работы, идущее отъ людей, которыхъ мы уважаемъ и которымъ довѣряемъ, даетъ намъ большую духовную поддержку, и даже трудно было бы намъ работать, если бы въ трудахъ нашихъ вѣчно указывали только слабыя стороны, которыхъ миновать нельзя.

Между тѣмъ съ работой дѣтей и подростковъ школа поступаетъ въ этомъ смыслѣ часто безжалостно, и синій или красный карандашъ въ ученической тетради всегда привлекаетъ къ себѣ тревожное вниманіе ученика, ведетъ только къ огорченію. Вотъ, почему намъ представляется цѣлесообразнымъ пользоваться цвѣтнымъ карандашомъ не только для покаранія учащихся, но и для ихъ моральной поддержки, и потому даже въ диктантахъ, намъ думается, слѣдуетъ (особымъ знакомъ) отмѣчать тѣ случаи правописанія, гдѣ вы ясно видите, что учащійся хорошо сообразилъ, хорошо запомнилъ, удачно вышелъ изъ затрудненія. Это слѣдуетъ дѣлать тѣмъ болѣе, что учащіеся очень дорожатъ такими отмѣтками, крѣпко ихъ помнятъ; это содѣйствуетъ ихъ правописанію. Нужно при этомъ сказать, что такія отмѣтки иногда лучше, чѣмъ ваши подробныя объясненія, поставятъ ученика на настоящую дорогу въ орѳографіи: какъ ни подробно стараемся мы выяснить условія работы ученика надъ правописаніемъ, какъ ни стараемся изслѣдовать психологическіе процессы, связанные съ этой работой, намъ никогда, конечно, не исчерпать всей ея сложности, всѣхъ личныхъ особенностей его умственной работы и личныхъ переживаній. Иногда достаточно сказать ученику: «вотъ, это тебѣ хорошо удалось», чтобы для него наступилъ моментъ въ родѣ просвѣтлѣнія, который становится какъ бы отправнымъ моментомъ для болѣе яснаго представленія о томъ пути, по которому ему нужно итти, чтобы понимать и достигать,

Послѣ выдачи учащимся тетрадей, послѣ бесѣды съ ними объ ихъ удачахъ и неудачахъ, наступаетъ третій моментъ: ученики должны выписать въ правильной формѣ то, что учитель исправилъ въ ихъ тетрадяхъ, — это моментъ также немаловажный, и на него слѣдуетъ обращать большое вниманіе. Необходимо настоятельно слѣдить за тѣмъ, чтобы выписываніе правильныхъ формъ слова производилось тщательно, по возможности, каллиграфически. Довольно распространенное такъ называемое «выписываніе ошибокъ» кое-какъ не приноситъ никакой пользы и

скорѣе только вредитъ дѣлу. Какъ особый урокъ къ ближайшему дню, слѣдовало бы задавать выписываніе правильныхъ формъ слова, указанныхъ учителемъ, и просматривать это, какъ особую работу, давая ей соотвѣтствующую оцѣнку.

При этомъ здѣсь необходимо совершенно оставить, думается намъ, къ сожалѣнію, еще встрѣчающіеся въ школьной жизни два пріема: 1) выписывать непремѣнно все, что исправлено учителемъ, 2) выписывать по многу разъ каждую форму. Первый пріемъ — выписывать всѣ ошибки — основанъ, въ сущности, на довольно формальномъ и педантичномъ требованіи: всякая твоя ошибка должна быть исправлена. Между тѣмъ этотъ очень спорный девизъ вообще, въ частности для обученія орѳографіи, можетъ быть очень вреденъ, и особенно вреденъ для тѣхъ, кто еще дѣлаетъ много орѳографическихъ ошибокъ. Одно изъ условій возрастанія орѳографической успѣшности — ясность представленій, постепенно накопляющихся въ головѣ ученика, и свѣжесть этихъ впечатлѣній, дающая имъ прочность при запоминаніи. Если вы представите себѣ ученика, который сдѣлалъ вамъ ошибокъ 15 въ диктантѣ, если вы предложите ему выписать тщательно всѣ эти пятнадцать формъ, то вы зададите ему и большую работу и какъ разъ отнимете у него возможность ясно распутаться въ отдѣльныхъ случаяхъ правописанія. Между тѣмъ, если вы выберете изъ этихъ 15 случаевъ пять, которые для этого ученика вы считаете наиболѣе типичными, вы поставите его въ благопріятныя условія для того, чтобы разобраться въ вопросѣ и крѣпче стать на новую ступень въ его орѳографическомъ пути. Что касается до остальныхъ 10 случаевъ его промаховъ, то для нихъ совершенно достаточно тѣхъ указаній, которыя вы уже сдѣлали ему въ тетради. По мѣрѣ того какъ ученикъ будетъ все яснѣе разбираться въ посильномъ для него числѣ орѳографическихъ формъ, по мѣрѣ того какъ онъ будетъ радоваться отъ удачъ, которыя вы не забудете указать ему въ тетради, онъ все проще и увѣреннѣе будетъ итти своею дорогой, а прочее къ нему приложится.

Что касается до второго пріема — многократнаго выписыванія орѳографическихъ формъ, въ надеждѣ, что такое повторное записываніе содѣйствуетъ твердости запоминанія, то это — иллюзія, въ корнѣ противорѣчащая психологическимъ основамъ всякаго разумнаго повторенія. Многократное повтореніе одного и того же ослабляетъ запоминаніе, и ослабляетъ потому, что при такомъ повтореніи исчезаетъ одно изъ главнѣйшихъ условій запоминанія — свѣжесть впечатлѣнія: впечатлѣнія въ такомъ

случаѣ притупляются, и каждое слѣдующее повтореніе какъ бы стираетъ слѣды, оставленные предшествующимъ впечатлѣніемъ. Каждому извѣстно, напримѣръ, что̀ значитъ переиграть какую-нибудь музыкальную пьесу, когда проигранная много разъ она перестаетъ идти. Разумное повтореніе, ведущее къ укрѣпленію знанія, должно совершаться съ большими перерывами, достаточными для того, чтобы, возвращаясь къ разъ усвоенному, вы могли обратиться къ нему, какъ свѣжему впечатлѣнію. Вотъ почему насколько вредно многократное выписываніе орѳографическихъ формъ, ведущее обычно только къ новымъ и невылазнымъ ошибкамъ, по мѣрѣ того какъ у ученика притупляется вниманіе, настолько же полезно черезъ нѣсколько уроковъ обратиться къ ученику съ вопросомъ о сдѣланной имъ недѣлю тому назадъ ошибкѣ и вызвать въ его воспоминаніи правильную форму слова; она тогда уляжется крѣпко и ясно въ его головѣ.

Все, что мы до сихъ поръ говорили о пріемахъ обученія правописанію, касается обычной, нормальной классной работы; бываютъ, конечно, классы болѣе трудные и, наоборотъ, — такіе, которые какъ-будто идутъ сами навстрѣчу малѣйшимъ вашимъ помысламъ, но, во всякомъ случаѣ, все это — условія обычной школьной жизни. Гораздо труднѣе становится работа преподавателя, когда встрѣчаешься съ аномаліями, съ такими дѣтьми и подростками, которымъ какъ-будто на роду написано быть хронически безграмотными — съ тѣми лицами, которыя дѣлаютъ ошибку и сейчасъ же объяснятъ вамъ, какъ нужно писать правильно, но ошибку все-таки дѣлаютъ или же пишутъ какъ-то совершенно случайно: то очень грамотно, то вопіюще безграмотно и притомъ всегда при добромъ желаніи писать правильно. Причины такихъ явленій могутъ быть очень сложны и заслуживаютъ въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ индивидуальнаго изученія, а лица такого типа требуютъ соотвѣтствующаго спеціальнаго обученія. Иногда (и это чаще всего) такая упорная безграмотность бываетъ слѣдствіемъ дурной постановки обученія на первыхъ шагахъ: небрежностей, поверхностности и дурныхъ привычекъ работы, пріобрѣтенныхъ въ первоначальномъ домашнемъ воспитаніи; иногда это вызывается природнымъ легкомысліемъ и вѣтреностью характера, иногда вызывается какимъ-либо органическимъ порокомъ зрѣнія, слуха и связанными съ ними психическими слабостями. Борьба съ дурными привычками очень трудна, но не невозможна; борьба съ природными свойствами ума и характера — еще труднѣе и иногда невозможна; органическіе недостатки иногда вылѣчиваются, иногда — нѣтъ; но во

всякомъ случаѣ классная работа дѣтей и подростковъ такого типа мало производительна: для нихъ нужно индивидуальное обученіе, иногда при участіи врача.

Наконецъ, въ заключеніе нашего обзора постановки обученія правописанію, нужно сказать, что весьма вредно для еще неокрѣпшаго правописанія учащихся, когда имъ, безъ провѣрки учителя, даютъ на домъ въ теченіе учебнаго года или на лѣто выполнять какія-либо записки за учителемъ, планы, замѣтки. Когда это не провѣряется, то исполняется обыкновенно очень небрежно, и здѣсь разрушается то дѣло правописанія, которое насаждается на правильныхъ урокахъ: ошибки въ такихъ запискахъ обыкновенно кишатъ. Какъ примѣръ безграмотности, возможной въ такихъ непровѣряемыхъ запискахъ учащихся, позволяемъ себѣ привести одинъ изъ плановъ, составленный дома ученикомъ III класса средняго учебнаго заведенія, писавшимъ съ увѣренностью, что поправлять его работу учитель не будетъ. Дѣло идетъ о біографіи Гоголя:

1) Жизнь Гоголя при летературной дѣятельности.

2) Впечетлительность Гоголя и какъ дѣйствовала она на его сочиненія.

3) Стремлѣніе Гоголя къ усовершенсвію себя.

4) Возрощеніе Гого(ла)ля на родуну и пакъ онъ теперь смотрѣлъ на настоящее и прошлое Молоросіи.

5) Знакомство Гоголя съ Оксаковомъ.

6) Помощъ Пушкина въ пьесѣ «Ревезоръ» и страхъ за осмiянія его.

7) Поплотовленіе къ мертвымъ душамъ.

Ко всему сказанному слѣдуетъ прибавить также, что дѣло обученія правописанію можетъ крѣпко стоять и правильно итти только въ той школѣ, гдѣ оно составляетъ предметъ заботы всей школы; гдѣ и преподаватель ариѳметики въ задачѣ требуетъ орѳографическаго письма и не считаетъ эту сторону дѣла для себя посторонней; гдѣ и законоучитель не отказывается при случаѣ сдѣлать соотвѣтствующее указаніе, и каждый преподаватель долгомъ считаетъ обращать вниманіе на правописаніе учащихся, когда съ нимъ встрѣчается; иначе учителю русскаго языка бываетъ трудно бороться съ тѣмъ искаженіемъ его дѣла, которое можетъ рядомъ съ его работой итти на урокахъ другихъ предметовъ.

VIII.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ И ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНІЕ.

Помнится, при самомъ началѣ нашей педагогической работы вопросъ объ объяснительномъ чтеніи былъ для насъ однимъ изъ самыхъ мучительныхъ вопросовъ.

Какая цѣль этого занятія? На что тутъ надо обращать вниманіе? Произвольное ли это дѣло, или у этого предмета есть какое-либо опредѣленное объективное содержаніе? Все это насъ волновало, заставляло обращаться къ опытнымъ преподавателямъ, но и ихъ указанія мало давали намъ удовлетворенія. И вотъ теперь, послѣ многихъ лѣтъ работы, стараясь отдать себѣ отчетъ въ основахъ этого дѣла, мы должны признаться, что содержаніе такъ называемаго объяснительнаго чтенія и сейчасъ для насъ представляется дѣломъ спорнымъ.

Вотъ почему, прежде чѣмъ говорить о пріемахъ объяснительнаго чтенія, приведемъ нѣсколько типичныхъ мнѣній, высказываемыхъ въ настоящее время о самомъ существѣ объяснительнаго чтенія. Есть голоса, относящіеся къ объяснительному чтенію совершенно отрицательно. Представители этого мнѣнія находятъ, что если вѣрить въ благотворное вліяніе писателя на читателя, то не слѣдуетъ ставить личность учителя между писателемъ и читающимъ его ребенкомъ или подросткомъ. Такое вмѣшательство учителя въ чтеніе ученика, говорятъ они, всегда слабѣе, у́же, пошлѣе того, что можетъ дать непосредственное воздѣйствіе писателя на ребенка. «Всѣ убійства поэтовъ, т.-е. растерзаніе поэтовъ при помощи объяснительнаго анализа, должны быть запрещены», по словамъ Элленъ Кей. Въ Германіи недавно вышла небольшая книжка Otto Anthes, подъ заглавіемъ «Der papierne Drache» [«Бумажный драконъ» (змѣй)], вся направленная противъ комментированія поэтовъ, какъ противъ вопіющаго зла.

Особенно страстной и жестокой критикѣ подвергъ нѣкоторые пріемы объяснительнаго чтенія на самыхъ первыхъ его ступеняхъ

гр. Левъ Толстой, главнымъ образомъ разбирая нѣмецкія методики (Buchsstabir-Methode — Anschauungsunterricht)[1]).

И это не единичныя мнѣнія. Едва ли можно оставить безъ вниманія чисто педагогическій вопросъ: не вреденъ ли дѣтямъ и юношамъ анализъ? Не лучше ли дать имъ цѣльно переживать свои увлеченія художниками? вѣдь, эти увлеченія очень плодотворны: даже и предугадать нельзя, какія творческія силы просыпаются въ людяхъ, когда они безъ помѣхи отдаются возникающимъ въ нихъ горячимъ стремленіямъ. Не слишкомъ ли много и безъ того анализируетъ наше молодое поколѣніе тамъ, гдѣ нужно жить, дѣйствовать, вѣрить въ себя, вѣрить въ жизнь? Всѣ мы читаемъ, понимаемъ, чтó читаемъ, понимаемъ по-своему, и зачѣмъ тутъ посредникъ?

Горячими противниками объяснительнаго чтенія въ нашей педагогической литературѣ въ послѣднее время выступаютъ Ц. и В. Балталонъ, имѣющіе въ виду замѣнить *объяснительное чтеніе* новымъ, какъ имъ думается, видомъ чтенія, которое они называютъ *воспитательнымъ чтеніемъ*. Свои взгляды они развиваютъ въ недавно вышедшей книгѣ того же названія[2]).

Приведя нѣсколько примѣровъ уродливостей въ пріемахъ объяснительнаго чтенія, которыя они разсматриваютъ, какъ самыя обычныя явленія, съ нимъ связанныя по существу дѣла, они высказываютъ слѣдующія положенія: «Безъ сомнѣнія, объяснительное чтеніе не можетъ найти никакой опоры въ психологіи дѣтей, которыхъ интересуютъ не отдѣльныя слова, а цѣльное содержаніе разсказа, но оно находитъ ее въ дѣйствующей программѣ. Словотолкованіемъ въ извѣстной мѣрѣ осуществляется ея формальный характеръ. Ею рекомендуются только *упражненія въ чтеніи* сперва отдѣльныхъ словъ, потомъ статеекъ изъ хрестоматіи, наконецъ, разборчивыхъ рукописей, при чемъ учителю предписывается требовать отъ учениковъ правильныхъ удареній, остановокъ, выразительности... Все это — техника, конечно, въ извѣстной мѣрѣ необходимая и неизбѣжная въ школьномъ обиходѣ. Но гдѣ же тотъ внутренній двигатель, который возбуждалъ бы и поддерживалъ бы у дѣтей охоту читать, писать, излагать и дѣлалъ бы уроки родного языка не только полезными, но интересными, оставляющими глубокія впечатлѣнія въ дѣтской

---

[1]) См. томъ IV, стран. 46—49. М. 1903.

[2]) Ц. и В. Балталонъ. Воспитательное чтеніе. 1-е изд. Москва. 1908. 2-е изд. Москва. 1911. Въ дальнѣйшихъ ссылкахъ даны страницы того и другого изданія.

душѣ?... Думали оправдать объяснительное чтеніе необходимостью развивать въ дѣтяхъ отвлеченное мышленіе. Но развивать въ дѣтяхъ, едва поступившихъ въ школу, отвлеченное мышленіе преждевременно: это было бы насиліемъ надъ ихъ природою»[1])... Авторы книги находятъ также совершенно нецѣлесообразнымъ предостереженіе учебныхъ плановъ, что «при объясненіи статьи *учителю не слѣдуетъ увлекаться желаніемъ дѣлиться съ дѣтьми всѣми свѣдѣніями, которыя онъ самъ имѣетъ о данномъ предметѣ*; онъ долженъ сообщать, если это требуется въ видахъ лучшаго разъясненія статьи, только самое необходимое, избѣгая многословія и не удаляясь отъ читаемаго текста»[2]).

Много уродливостей въ веденіи объяснительнаго чтенія указываетъ и В. П. Шереметевскій въ статьѣ «Слово въ защиту живого слова въ связи съ вопросомъ объ объяснительномъ чтеніи»[3]). Но у объяснительнаго чтенія есть и свои защитники. Не говоря уже о современныхъ методистахъ, какъ Бунаковъ, Тихомировъ, Ельницкій и Солонина у насъ, и Леманъ, Олертъ и Маттіасъ — въ Германіи, объяснительное чтеніе считалъ весьма полезнымъ упражненіемъ составитель самыхъ лучшихъ нашихъ дѣтскихъ хрестоматій — Ушинскій. Съѣздъ учителей русскаго языка и словесности въ гимназіяхъ Московскаго учебнаго округа въ 1866 году, подъ предсѣдательствомъ Н. С. Тихонравова, очевидно, имѣлъ въ виду объяснительное чтеніе, когда постановлялъ главною цѣлію преподаванія русскаго языка и словесности — «научить учениковъ читать и писать въ обширномъ значеніи этого слова, т.-е. довести учащихся до того, чтобы они въ состояніи были дать себѣ отчетъ въ построеніи прочитаннаго произведенія, чтобы они могли обнять ту систему идей, которая въ немъ заключается, и чтобы, въ свою очередь, они могли правильно въ логическомъ и грамматическомъ отношеніяхъ выражаться и писать»[4]).

Составители многочисленныхъ хрестоматій, сочувствующихъ объяснительному чтенію, начинаютъ даже помѣщать послѣ собранныхъ ими статей толкованіе значенія и происхожденія отдѣльныхъ словъ, встрѣчающихся въ статьяхъ, очевидно, считая важнымъ не только разборъ основного содержанія статьи, но и

---

[1]) Воспитательное чтеніе. 1-е изд., стран. 28. 2-е изд., стран, 45. Курсивъ составителей книги.

[2]) Тамъ же, 1-е изд., стран. 41. 2-е изд. стран. 60. Курсивъ составителей.

[3]) См. соч., стран. 35.

[4]) См. прилож. къ № 8. Циркул. по Моск. Учебн. Окр. 1866, стран. 4, 40

отдѣльныхъ важныхъ для ея пониманія словъ[1]). Только что приведенныя для примѣра мнѣнія показываютъ, что объяснительное чтеніе и сейчасъ составляетъ предметъ спора, и въ этомъ спорѣ мы стоимъ на сторонѣ защитниковъ объяснительнаго чтенія, тѣмъ болѣе, что его противники возражаютъ въ дѣйствительности противъ искаженій объяснительнаго чтенія, всегда возможныхъ во всякомъ дѣлѣ, а вовсе не противъ основного, что̀ можетъ дать и дѣйствительно даетъ разумно поставленное объяснительное чтеніе. Даже люди, выдвигающіе, взамѣнъ *объяснительнаго*, «*воспитательное*» чтеніе, скорѣе, какъ мы постараемся показать это ниже, выдвигаютъ новое названіе, чѣмъ новый и до сихъ поръ не примѣнявшійся методъ, за исключеніемъ развѣ нѣкоторыхъ увлеченій, которыя слѣдовало бы отбросить.

Въ самомъ дѣлѣ, нужно ли учить дѣтей и подростковъ читать, не въ смыслѣ простой грамотности, конечно, а въ томъ смыслѣ, какъ понималъ это дѣло съѣздъ преподавателей подъ предсѣдательствомъ Н. С. Тихонравова, въ смыслѣ умѣнья отдать себѣ отчетъ въ построеніи статьи, выдѣлить изъ нея основное, и представить опредѣленно, что̀ въ ней намъ, дѣйствительно, ясно, что̀ не совсѣмъ, что̀ совсѣмъ неясно? Въ самомъ дѣлѣ, умѣемъ ли мы въ достаточной степени читать именно въ такомъ смыслѣ? Умѣютъ ли наши ученики и ученицы, наши слушательницы и слушатели высшихъ учебныхъ заведеній внимательно вчитываться въ книгу, вдумчиво давать себѣ въ ней отчетъ? Не составляетъ ли объяснительное чтеніе волей-неволей такой учебной работы, которая идетъ сама собой (и, быть-можетъ, еще въ недостаточной степени) отъ дѣтскаго возраста до семинарія въ высшей школѣ? Когда мать читаетъ съ своимъ ребенкомъ «Родное слово» и объясняетъ ему значеніе словъ и мыслей въ элементарной статейкѣ, по существу не дѣлаетъ ли она въ элементарной формѣ того, что дѣлаетъ профессоръ на просеминаріи, но только въ болѣе сложной формѣ, читая со студентами научную статью, разъясняя ея термины и указывая значеніе ея основныхъ положеній? Почему думать, что преподавателю русскаго языка нужно всегда имѣть дѣло только съ художественными произведеніями, нѣкоторыя изъ которыхъ, можетъ-быть, и не слѣдуетъ подвергать анализу? Развѣ намъ, учителямъ русскаго языка, не приходится читать съ нашими учащимися научную прозу?

Если взять во вниманіе всѣ эти вопросы, невольно возникающіе по поводу возраженій противъ объяснительнаго чтенія, то

---

[1]) См., напримѣръ, хрестоматію А. Острогорскаго. «Живое слово».

естественно прійти къ заключенію, что, признавъ необходимость объяснительнаго чтенія, гораздо цѣлесообразнѣе стремиться выяснить, гдѣ, какъ и при какихъ условіяхъ его слѣдуетъ вести, чѣмъ возражать противъ него по существу.

Уже издавна, вопреки утвержденію составителей книги «Воспитательное чтеніе», существовало и существуетъ два рода объяснительнаго чтенія: въ одномъ случаѣ выбранный для чтенія матеріалъ служитъ основой для широкихъ бесѣдъ, вытекающихъ изъ содержанія прочитаннаго; задача такого чтенія — расширять при помощи класснаго чтенія общее образованіе и развитіе учащихся; къ такому чтенію, обыкновенно, присоединяются обильныя иллюстраціи при помощи наглядныхъ пособій; другое чтеніе, не забывая объ общемъ развитіи учащагося, все же на первый планъ выдвигаетъ пониманіе строенія выбраннаго произведенія, соотношенія въ немъ основныхъ и второстепенныхъ мыслей, объясненіе непонятныхъ словъ, а иногда и оцѣнку самаго произведенія.

И въ томъ и въ другомъ спучаѣ произведенія могутъ быть малы или велики, въ зависимости отъ условій веденія чтенія, отъ ближайшихъ задачъ, которыя ставитъ передъ собою преподаватель. Очень естественно, что тамъ, гдѣ школа, по своей программѣ, даетъ мало для общаго образованія человѣка, тамъ чтеніе перваго рода получаетъ первенствующее значеніе, служа какъ бы энциклопедіей образованія человѣка; въ нѣкоторыхъ школахъ оно даже носитъ названіе «предметныхъ» уроковъ.

Такое чтеніе можетъ многаго достигнуть, напримѣръ, въ народной школѣ, программа которой очень скудна; но даже и для этой школы мы никакъ не можемъ согласиться съ гг. Ц. и В. Балталонъ, что указаніе учебныхъ плановъ, совѣтующее учителю и въ этомъ случаѣ ограничиться самыми необходимыми разъясненіями и не раскрывать преждевременно передъ учащимися всѣхъ своихъ знаній по обсуждаемому вопросу, — нецѣлесообразно. Мы, наоборотъ, думаемъ, что именно нужно ограничиваться въ данномъ случаѣ, въ цѣляхъ производительности затраты времени, цѣльности и ясности впечатлѣнія, только самымъ необходимымъ; иначе такія бесѣды рискуютъ сдѣлаться очень болтливыми, произвольными, утомительными и уклониться отъ ближайшихъ, доступныхъ учащимся, связанныхъ прямо съ содержаніемъ прочитаннаго цѣлей[1]).

---

[1]) Ср. K. Lehmann. Der deutsche Unterricht. «Die Analyse darf nicht weiter gehen, als es für das Verständnis erforderlich ist». Berlin, 1897, S. 15.

Объяснительное чтеніе второго рода, наоборотъ, заслуживаетъ особаго вниманія для средней школы, которая для общаго образованія своихъ воспитанниковъ много дѣлаетъ на спеціальныхъ урокахъ (по географіи, исторіи, естествовѣдѣнію и т. п.): въ ней объяснительное чтеніе естественно пріурочить къ ближайшимъ цѣлямъ преподаванія родного языка, и хотя при этомъ, какъ думается намъ, всегда необходимо объяснять учащимся и отдѣльныя слова, имъ неизвѣстныя, но отсюда цѣлая пропасть до того, что объяснительное чтеніе есть единственно только словотолкованіе, какъ утверждаютъ это составители книги «Воспитательное чтеніе». Любая старая, но не устарѣвшая методика по объяснительному чтенію прежде всего говоритъ о необходимости выяснять внутреннее построеніе прочитаннаго, связь выраженныхъ здѣсь идей и никакъ не о словотолкованіи, какъ единственномъ пріемѣ такого чтенія. Если же и есть преподаватели, которые могутъ искажать и дѣйствительно искажаютъ эту задачу, то едва ли при обсужденіи вопроса по существу можно исходить отъ искаженій дѣла, а не отъ его существа.

Нисколько не отрицая важности литературныхъ бесѣдъ, которыя могли бы быть внѣкласснымъ и вовсе не частымъ занятіемъ[1]), мы думаемъ, что объяснительное чтеніе въ средней школѣ на урокахъ русскаго языка должно поставить своей главной задачей все-таки преподаваніе русскаго языка, и вполнѣ раздѣляемъ взглядъ на этотъ предметъ, выраженный съѣздомъ преподавателей русскаго языка подъ предсѣдательствомъ проф. Н. С. Тихонравова въ 1866 году.

Въ основѣ объяснительнаго чтенія должна быть положена хрестоматія, составленная именно въ цѣляхъ преподаванія языка, т.-е. дающая матеріалъ все болѣе сложный въ смыслѣ построенія и содержанія, дающая достаточное разнообразіе языка въ прозѣ и поэзіи, въ извѣстной послѣдовательности, наконецъ усиливающая лексиконъ учащагося. Въ этомъ смыслѣ, думается намъ, по своему принципу, старыя хрестоматіи, какъ, напримѣръ, хрестоматія Поливанова, стояли на болѣе вѣрной дорогѣ, чѣмъ современныя; противъ прежнихъ хрестоматій можно сказать развѣ только то, что онѣ не всегда выбирали матеріалъ по возрасту учащихся, держались еще условныхъ классификацій старыхъ теорій словесности въ отдѣлахъ прозы и поэзіи, грѣшили пристрастіемъ къ отдѣльнымъ писателямъ, въ родѣ Карамзина, языкъ которыхъ для нашего времени въ значительной степени

О литературныхъ бесѣдахъ см. главу XII.

уже устарѣлъ, но, какъ хрестоматіи, составленныя въ цѣляхъ преподаванія русскаго языка, онѣ стояли на болѣе вѣрномъ пути, чѣмъ современныя, которыя строятся по планамъ, чуждымъ содержанію предмета, преподаваемаго учителемъ русскаго языка.

Современныя хрестоматіи преслѣдуютъ нерѣдко весьма высокія воспитательныя цѣли, о которыхъ не долженъ забывать каждый учитель средней школы, но которыя, сопутствуя хрестоматіи, не могутъ служить основными принципами для ея построенія, какъ сборника матеріала для изученія русскаго языка.

Къ такому типу новыхъ хрестоматій относится и весьма тщательно составленная кружкомъ московскихъ преподавателей «Книга для чтенія въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній» подъ заглавіемъ: «Нашъ міръ»[1]). Книга составлена очень обдуманно и внимательно къ дѣтямъ, снабжена вопросами для разбора собраннаго матеріала, даетъ библіографическія указанія для дѣтскаго чтенія, темы для сочиненій, связанныя съ данными въ ней произведеніями; она можетъ быть во многомъ использована очень производительно на урокахъ русскаго языка, но принципъ ея построенія — не изученіе русскаго языка, какъ говорятъ авторы въ предисловіи къ хрестоматіи; имъ хотѣлось, чтобы ихъ книга научила ребенка «больше понимать окружающую его дѣйствительность и откликаться на нее лучшими сторонами своей души... такое чтеніе оказываетъ на него глубокое *воспитывающее* и *развивающее* вліяніе»[2]).

Въ отдѣлѣ хрестоматіи, посвященномъ семейнымъ отношеніямъ, составители книги, по ихъ словамъ, «подчеркиваютъ положительныя стороны семейнаго начала и вводятъ дѣтей въ семью униженныхъ и оскорбленныхъ».

Такимъ образомъ эта книга преслѣдуетъ моральныя цѣли, очень высокія и нужныя, но, думается намъ, не на нихъ должны основываться хрестоматіи для изученія русскаго языка.

Еще болѣе яркимъ примѣромъ того же направленія современ-

---

[1]) Къ современному теченію въ хрестоматіяхъ примыкаетъ и недавно вышедшая хрестоматія покойнаго педагога А. Островскаго подъ заглавіемъ «Живое слово», въ 3-хъ частяхъ. Книга обработана внимательно, съ знаніемъ ученическихъ потребностей; къ статьямъ хрестоматіи приложены объясненія важнѣйшихъ словъ. Но кругъ чтенія распредѣленъ, напримѣръ, по временамъ года — принципу, не имѣющему отношенія къ преподаванію родного языка, и «Живое слово» скорѣе просто книга для чтенія, тѣмъ болѣе, что иллюстраціи очень ее оживляютъ. Относительно иллюстрацій нужно только сказать, что онѣ невыдержаны въ смыслѣ потребностей дѣтскаго возраста.

[2]) Курсивъ составителей книги.

ныхъ хрестоматій могутъ быть хрестоматіи, составленныя г. Тумимомъ. Самыя названія этихъ хрестоматій («Жизнь — благо», «Счастливъ тотъ, кто любитъ все живое», «Сердце человѣка») уже ясно показываютъ, что хрестоматіи эти преслѣдуютъ прежде всего моральныя цѣли. Въ предисловіяхъ къ этимъ книгамъ особенно подчеркивается именно эта задача. «Задача предлагаемой хрестоматіи», говорится въ одномъ изъ предисловій[1]), «наглядно показать, гдѣ и въ чемъ можно искать счастье, т.-е. счастье наиболѣе прочное, устойчивое, притомъ доступное каждому, при самыхъ, казалось бы, неблагопріятныхъ условіяхъ жизни». «Матеріалъ, вошедшій въ книгу, долженъ служить цѣлямъ не столько образовательнымъ, сколько воспитательнымъ» говорится въ другой хрестоматіи[2]), и далѣе: «При составленіи хрестоматій», говоритъ г. Тумимъ, «я меньше всего заботился о включеніи въ нихъ статей, пригодныхъ для практическихъ занятій по грамматикѣ и стилистикѣ», и хотя авторъ говоритъ, что тѣмъ не менѣе въ его книгахъ «въ случаѣ надобности не трудно будетъ найти соотвѣтственный матеріалъ», но едва ли это такъ; чтобы въ статьяхъ, подобранныхъ по одному принципу, найти матеріалъ совсѣмъ въ другихъ цѣляхъ, учителю нужно производить еще самому большую предварительную работу, а цѣль хрестоматіи именно сократить эту подготовительную работу учителя и тѣмъ самымъ сохранить его силы и время на обсужденіе и выполненіе урока по матеріалу, уже имѣющемуся подъ руками. Но только въ цѣляхъ преподаванія языка хрестоматіи, думается намъ, должны составляться не для занятій грамматическихъ и стилистическихъ, а именно въ цѣляхъ болѣе широкаго знакомства съ языкомъ и строеніемъ сочиненій, что̀ не совсѣмъ одно и то же.

По поводу хрестоматій г. Тумима слѣдуетъ сказать, что онѣ отражаютъ еще одну сторону современнаго направленія въ обученіи: онѣ стремятся дать сильныя впечатлѣнія, иногда исключительно сильныя впечатлѣнія. Мы не говоримъ въ данномъ случаѣ даже о тягости жизненныхъ впечатлѣній, объ особомъ подборѣ статей, въ которыхъ преимущественно даны страданіе и горе жизни, какъ намъ кажется, съ нарушеніемъ перспективы жизни, — мы говоримъ о томъ, что задачей этихъ хрестоматій какъ-будто является каждой новой статьей взволновать душу ребенка, иногда потрясти ее, и во всякомъ случаѣ все время держать ее въ морально приподнятомъ состояніи, въ постоянномъ увлеченіи.

---

[1]) «Счастливъ тотъ, кто любитъ все живое». С.-Пб. 1907. Сост. П. Тумимъ, стран. VII.

[2]) «Жизнь — благо». С.-Пб. 1909, стран. IV.

Намъ вообще кажется, что если чтеніе статей моральнаго (облеченнаго часто въ художественную форму) содержанія и бесѣды, связанныя съ нимъ моральнаго характера, могутъ быть подспорьемъ въ дѣлѣ воспитанія людей, то только въ очень умѣренномъ видѣ. Моральная сторона жизни людей тѣмъ цѣльнѣе и крѣпче, чѣмъ меньше дѣти объ ней разсуждаютъ (дѣти, къ сожалѣнію, такъ идутъ на фразу; и не одни дѣти), и чѣмъ болѣе они поставлены всѣмъ строемъ школы въ такія условія, которыя открываютъ имъ возможность моральной жизни, объективной, спокойной, трудовой и отвѣтственной, открываютъ возможность дѣйствіемъ, собственнымъ усиліемъ отозваться морально на жизнь.

Признавая большую полезную сторону дѣтскаго увлеченія, которое нерѣдко заставляетъ забывать о себѣ, вызываетъ сосредоточеніе силъ, будитъ творчество и вообще очень плодотворно, мы думаемъ все-таки, что оно должно участвовать вовсе не какъ непрерывно дѣйствующій принципъ. Мы не можемъ согласиться съ мнѣніемъ составителей книги «Воспитательное чтеніе», что, напримѣръ, басни Лафонтена не хороши для дѣтей тѣмъ, что «онѣ ихъ *интересуютъ*, но не восхищаютъ (по словамъ Суріо)», или что художникъ тѣмъ и хорошъ для ребенка, что онъ «*взволновалъ* этотъ дѣтскій міръ». Мы не думаемъ, чтобы школа должна была «восхищать» и «волновать» дѣтей: нужно, чтобы онѣ ее любили, охотно бы въ ней работали и иногда, только иногда, приходили бы въ «восхищеніе» или радостно «волновались». Намъ представляется, что постоянно напрягать дѣтскую душу и нервы восторгомъ и волненіемъ — это значитъ слишкомъ ихъ надрывать и утомлять, и что, можетъ-быть, самое опасное — притуплять дѣтскую впечатлительность къ нормальной, простой, спокойной и сосредоточенной работѣ. Это какъ разъ тотъ недостатокъ, которымъ страдаетъ русское общество. У насъ ищутъ прежде всего развлеченій, острыхъ впечатлѣній, и страдаютъ отсутствіемъ выдержки въ обычной работѣ, въ достиженіи самой простой цѣли.

Вотъ, почему мы думаемъ, что матеріалъ для хрестоматій долженъ носить спокойный характеръ, хотя и интересный для дѣтей, и мы никакъ не можемъ согласиться съ составителями «Воспитательнаго чтенія», что воспитательны могутъ быть только повѣсти и разсказы, взятые въ цѣломъ, что хрестоматія «заключаетъ въ себѣ достаточно условій для того, чтобы представлять собою совершенно неинтересную книгу для чтенія, не производить никакого воспитательнаго впечатлѣнія на воспріимчивую

---

[1]) Воспитательное чтеніе. 1-е изд., стран. 75 и 119. 2-е изд., стран. 110 и 5 .

душу ученика»[1]). Не можемъ согласиться и съ тѣмъ, что «станетъ ясно, насколько отжила свое время школа стараго порядка, чуждающаяся дѣтской литературы и вмѣсто нея предлагающая дѣтямъ только хрестоматію» и т. д.[2]). Когда читаешь эти строки, то онѣ производятъ впечатлѣніе, какъ-будто передъ глазами составителей были однѣ только самыя неудачныя хрестоматіи, какъ-будто хрестоматіи, заботящіяся о воспитательномъ воздѣйствіи на дѣтей, имъ неизвѣстны. Какъ-будто имъ неизвѣстно также то, что школы, въ которыхъ на урокахъ русскаго языка дѣти работаютъ надъ хрестоматіями, вовсе не чуждаются дѣтской литературы, имѣютъ нерѣдко прекрасный подборъ дѣтскихъ книгъ, но только руководятъ дѣтскимъ чтеніемъ съ большею осторожностью, чѣмъ книга «Воспитательное чтеніе», которая слишкомъ вторгается въ душевную жизнь ребенка, желаетъ внести слишкомъ много системы туда, гдѣ, предлагая ребенку доброкачественный и соотвѣтствующій его развитію матеріалъ, казалось бы, слѣдовало давать ему больше свободы и простора для непосредственныхъ своихъ собственныхъ переживаній. Можно видѣть хорошую сторону книги «Воспитательное чтеніе» въ небольшихъ спискахъ дѣтскихъ книгъ, въ ней помѣщенныхъ, но несправедливо составители книги говорятъ, что «для правильной постановки дѣтскаго чтенія, какъ въ начальной, такъ и въ младшемъ возрастѣ средней школы почти ничего не сдѣлано»[3]). Есть указатели книгъ для дѣтскаго чтенія, значительно болѣе полные, чѣмъ помѣщенные въ книгѣ гг. Ц. и В. Балталонъ. Обзоръ исторіи вопроса о дѣтскомъ чтеніи, данный въ недавно вышедшей книгѣ Н. В. Чехова, и приложенная къ ней «Библіографія по вопросамъ дѣтской литературы и дѣтскаго чтенія», составленная Е. А. Корольковымъ[4]), для всякаго желающаго могутъ дать справку, что весь XIX вѣкъ усердно работалъ надъ вопросами дѣтскаго чтенія, и что по этимъ вопросамъ имѣется уже большая литература.

Вопросъ о дѣтскомъ чтеніи и вопросъ о классной хрестоматіи для уроковъ русскаго языка есть два разные вопроса, которые нельзя смѣшивать. Невозможно изгонять хрестоматій изъ школы и на томъ основаніи, что онѣ допускаютъ «множество педаго-

---

[1]) Воспитательное чтеніе. 1-е изд., стран. 32. 2-е изд., стран. 49.

[2]) Воспитательное чтеніе. 1-е изд., стран. 98. 2-е изд., стран. 137.

[3]) Воспитательное чтеніе. 1-е изд., стран. 24. 2-е изд., стран. 39.

[4]) «Педагогическая Академія въ очеркахъ и монографіяхъ». Подъ общей ред. А. П. Нечаева. Дѣтская литература. Сост. Н. В. Чеховъ. Книгоиздательство «Польза». Москва 1910 г.

гическихъ компромиссовъ, непозволительныхъ пріемовъ, извлеченій, передѣлокъ, поправокъ, урѣзываній[1])...» Передѣлки и поправки нашихъ писателей въ хрестоматіяхъ, конечно, недопустимы, и хрестоматіи, которыя такъ поступаютъ, дѣйствительно, поступаютъ непозволительно; но тѣ хрестоматіи, которыя разумно берутъ изъ нашей литературы образцы, представляющіе нѣчто законченное и полное смысла, поступаютъ весьма цѣлесообразно. Преподаватель русскаго языка всегда нуждается для урока въ матеріалѣ небольшого объема, который бралъ бы столько времени на прочтеніе, чтобъ его оставалось еще на обсужденіе его и разборъ. Такія цѣльно взятыя части большихъ литературныхъ произведеній могутъ производить и часто производятъ цѣльное впечатлѣніе. Каждый, слыхавшій чтеніе на литературныхъ вечерахъ, въ концертахъ, хорошо знаетъ, какое законченное впечатлѣніе производитъ иногда какая-либо сцена, взятая изъ романа, повѣсти, драмы, какой-либо отрывокъ изъ поэмы.

Не можемъ здѣсь не остановиться нѣсколько еще на одной особенности новыхъ хрестоматій, которая, думается намъ, едва ли желательна. Во многихъ изъ современныхъ хрестоматій все болѣе начинаютъ исчезать сказки[2]), какъ народныя, такъ и написанныя извѣстными художниками. Въ нѣкоторыхъ хрестоматіяхъ онѣ почти совсѣмъ отсутствуютъ. Въ этомъ замѣтно опредѣленно отрицательное отношеніе къ сказкѣ, которое едва ли цѣлесообразно. Это опредѣленно отрицательное отношеніе къ сказкѣ, какъ къ матеріалу для дѣтскаго чтенія, особенно выражено въ книгѣ «Воспитательное чтеніе»; но какъ ни пытается эта книга убѣдить читателя въ непригодности сказки для дѣтскаго чтенія, сколько ни приводитъ ссылокъ на психологовъ, указывающихъ на бѣдность дѣтской фантазіи, мѣшающей имъ понимать сказки[3]), сказка

---

[1]) «Воспитательное чтеніе», стран. 32. Въ данномъ вопросѣ, впрочемъ, составители книги находятся въ противорѣчіи сами съ собою: «Классическія произведенія всеобщей и русской, народной и искусственной литературы должны, конечно, въ той или *другой формѣ* и *методической обработкѣ* входить въ область дѣтскаго чтенія» (1-е изд., стран. 35. 2-е изд., стран. 52). «Пунинъ и Бабуринъ» удобнѣе для чтенія *съ сокращеніями* (1-е изд., стран. 124. 2-е изд., стран. 165) и т. п.

[2]) Кстати, какъ характерную черту новыхъ хрестоматій, можно указать почти полное отсутствіе въ нихъ сочиненій С. Аксакова, автора, который даетъ великолѣпный, простой языкъ, много впечатлѣній, соотвѣтствующихъ дѣтскому возрасту и, по цѣльности своей натуры, замѣчательно простое и здравое отношеніе къ жизни.

[3]) Въ новомъ 2-мъ изданіи книги «Воспитательное чтеніе» (Москва 1911 г.) приводимыя на стран. 104 статистическія данныя, какъ и статистическія данныя 1-го изданія (стран. 71), мало убѣдительны, и не только въ силу

всегда будетъ однимъ изъ любимѣйшихъ дѣтскихъ разсказовъ, всегда будетъ много говорить душѣ ребенка[1]). Это извѣстно всѣмъ, имѣющимъ дѣло съ дѣтьми, и въ хрестоматіи для дѣтскаго возраста сказка очень умѣстна.

соображенія о необходимости «осторожнаго истолкованія» вопросовъ II и V группы, какъ говорятъ авторы на стран. 107, а вслѣдствіе неправильности нѣкоторыхъ пріемовъ самого метода собиранія и обработки этихъ статистическихъ данныхъ.

По прежнему даны свѣдѣнія о вкусахъ учащихся къ чтенію въ возрастѣ отъ 7 до 16 лѣтъ, или отъ 8 до 15 лѣтъ, которые слиты, какъ и прежде, въ одну графу, между тѣмъ, какъ на протяженіи этого возраста вкусы учащихся очень мѣняются и во всякомъ случаѣ не однородны, и потому возможно говорить, конечно, только о вкусахъ дѣтей къ чтенію въ разные возрасты. Какъ показываетъ таблица II (стран. 103) опросу подвергались 679 дѣтей отъ 10 до 11 лѣтъ, и 406 дѣтей въ возрастѣ отъ 12 до 13 лѣтъ; а вкусы этихъ двухъ группъ (по отношенію, напр., къ сказкамъ), очень различны, и смѣшивать ихъ при опросѣ въ одну группу, это значитъ заранѣе отнимать убѣдительность у выводовъ изъ такихъ данныхъ.

Самая редакція вопроса о сказкѣ носила тенденціозный характеръ, и потому отнимала у дѣтей возможность объективнаго отвѣта. Спрашивалось: «Что больше любите читать: фантазію — *выдумку*, сказку — или *правду?*» Въ такомъ противоставленіи слова «*выдумка*» слову «*правда*» есть уже осужденіе сказки въ самомъ вопросѣ: простой вопросъ о сказкѣ оставилъ бы больше свободы дѣтскому отвѣту. Опросъ производился ученицами VIII класса гимназіи, которыя названы въ книгѣ «слушательницами VIII класса гимназіи». Мы привѣтствуемъ привлеченіе учениць къ такой работѣ, какъ очень полезное для нихъ упражненіе, но не думаемъ, чтобы можно было опираться на опросы, сдѣланные ученицами гимназіи, въ работѣ, которая должна носить научный характеръ. Какъ бы мы ни обставляли условія опроса, онъ требуетъ прежде всего большой педагогической опытности опрашивающаго для того, чтобы правильно использовать въ цѣляхъ опроса каждый данный случай.

Соединеніе дѣтей колеблющихся въ своихъ отвѣтахъ, и опредѣленно отвѣчавшихъ на вопросы, — въ одну группу, есть также неточность которой можно было избѣжать, давъ свѣдѣнія отдѣльно объ *опредѣленныхъ* отвѣтахъ, и отдѣльно *колеблющихся;* тогда сошлись бы и процентныя указанія, которыя, какъ и въ 1-мъ изданіи, не сходятся, между тѣмъ какъ они всегда должны быть построены такъ, чтобы въ суммѣ составлять 100. Объясненія авторовъ (стран. 105) доказываютъ только необходимость такого раздѣленія — для точности статистической картины.

[1]) Приводимъ на справку, что уже въ теченіе многихъ лѣтъ въ числѣ темъ для сочиненій, которыя мы предлагаемъ въ старшихъ классахъ, мы нерѣдко спрашиваемъ: «не замѣчаете ли вы разницы въ отношеніи къ чтенію въ дѣтствѣ и теперь?». Эти сочиненія обычно полны самыми свѣтлыми впечатлѣніями отъ сказокъ; неудовлетворенность сказками выражается очень рѣдко.

Мы уже давно также собираемъ матеріалъ о вкусахъ къ чтенію учащихся, проходившихъ передъ нами, но этотъ матеріалъ очень медленно поддается обработкѣ и будетъ, надѣемся, изданъ нами впослѣдствіи.

Итакъ, мы думаемъ, что въ основѣ класснаго объяснительнаго чтенія на урокахъ русскаго языка должна лежать хрестоматія, въ которой матеріалъ долженъ быть подобранъ именно въ цѣляхъ изученія языка и строенія сочиненія прежде всего. Но такихъ хрестоматій, которыя, слѣдуя этому принципу, давали бы матеріалъ народнаго языка, языка нашихъ классиковъ и современнаго языка — у насъ въ обращеніи еще нѣтъ: онѣ ждутъ своихъ составителей. Предполагать, что такія хрестоматіи могутъ быть сухи, неинтересны, безсодержательны, нѣтъ основанія: все, конечно, будетъ зависѣть отъ умѣнія, съ которымъ онѣ могли бы быть составлены, и, вѣроятно, здѣсь требуется коллективная работа. Современныя же хрестоматіи — часто прекрасныя книги для чтенія, но по нимъ трудно планомѣрно вести обученіе языку и строенію сочиненій, какъ формы выраженія нашихъ мыслей.

Послѣ этихъ предварительныхъ замѣчаній о хрестоматіяхъ переходимъ теперь къ разсмотрѣнію самаго содержанія того типа объяснительнаго чтенія, которое, думается намъ, пригодно для учащихся въ младшихъ классахъ средней школы, т.-е. не энциклопедическихъ бесѣдъ по поводу прочитаннаго, а объяснительнаго чтенія въ цѣляхъ преподаванія русскаго языка[1]). Сюда входятъ выясненіе содержанія статьи, разъясненіе отдѣльныхъ словъ, постановка учащимися вопросовъ, относящихся къ содержанію статьи, разборъ ея построенія и составленіе ея плана. Но прежде, чѣмъ говорить объ этихъ техническихъ подробностяхъ дѣла, слѣдуетъ нѣсколько остановиться еще на нѣкоторыхъ предварительныхъ свѣдѣніяхъ объ этомъ дѣлѣ.

Объяснительное чтеніе требуетъ очень много такта со стороны учителя какъ въ выборѣ статьи изъ хрестоматій, какъ въ направленіи самихъ объясненій, такъ и въ большомъ вниманіи къ учащимся во время этой работы.

Не говоря уже о томъ, что учащихся не слѣдуетъ въ этомъ случаѣ подымать выше ихъ развитія, надо всегда очень хорошо знать степень подготовки класса въ смыслѣ знанія языка и начитанности, чтобы избранный матеріалъ, представляя для класса интересъ, въ то же время посильно двигалъ его впередъ, и чтобъ это движеніе впередъ постоянно ощущалось классомъ: въ этомъ душа дѣла.

---

[1]) Ср. Ѳ. И. Буслаевъ. О преподаваніи отечественнаго языка, 2-е изд., стран. 123 — 127. (О хрестоматіяхъ и энциклопедическомъ ихъ чтеніи въ классѣ.)

Статья должна, конечно, быть такого объема, по возможности, чтобы хватило времени прочитать ее въ классѣ и обсудить. Языкъ статьи долженъ заключать нѣсколько новыхъ словъ для класса; въ построеніи статьи и выраженіяхъ должны быть также или что-нибудь новое, или что-нибудь болѣе сложное, чѣмъ то, что встрѣчалось ученикамъ ранѣе, надъ чѣмъ стоило бы нѣсколько подумать, но при этомъ отнюдь не выбирать слишкомъ трудныхъ статей, которыя потребовали бы слишкомъ большого вмѣшательства учителя. Хорошее знаніе класса очень важно, чтобы выбрать удачно статью.

При этомъ необходимо, обсуждая выбранный матеріалъ, быть очень зоркимъ къ тому, говорятъ ли учащіеся свое, или повторяютъ въ сущности ваши слова. Мы позволяемъ себѣ говорить объ этомъ потому, что намъ нерѣдко приходилось наблюдать случаи увлеченія преподавателей, которымъ казалось, что ихъ ученики разсуждаютъ, между тѣмъ какъ они только повторяли въ сущности фразы учителя, довали только внѣшнюю словесную связь между мыслями при повтореніи чужихъ словъ. Нужно быть очень насторожѣ передъ щеголяніемъ учениковъ чужими мыслями и слѣдить за тѣмъ, чтобы вся классная работа носила характеръ добросовѣстной дѣятельности и вдумчивости. Здѣсь заслуживаютъ особаго вниманія и поддержки немногословныя и иногда не очень складныя, несмѣлыя замѣчанія учениковъ или ученицъ. Вѣдь, какъ-то всегда бросается въ глаза, что наши кажущіяся необыкновенно развитыми городскія дѣти, свободно говорящія и даже литературно выражающіяся, очень теряютъ въ сравненіи съ деревенскими дѣтьми, часто непоказными, неразговорчивыми, но если говорящими, то говорящими простое и свое и болѣе городскихъ дѣтей думающими. Въ сравненіи съ языкомъ такихъ дѣтей вся эта литературность выказываетъ сейчасъ же свой нѣсколько внѣшній, мелкій и потому пошловатый характеръ. Вообще, казалось бы намъ, слѣдуетъ въ объяснительномъ чтеніи быть осторожными, чтобы не навязывать дѣтямъ своихъ субъективныхъ пониманій и воззрѣній. Надо сказать, что эта сторона дѣла особенно трудно выполнима и требуетъ большого вниманія къ тому, что̀ говоритъ ребенокъ, и чуткаго пониманія того, что̀ онъ хочетъ сказать. Мы всѣ соглашаемся, что навязывать своихъ мнѣній не слѣдуетъ, но всѣ грѣшимъ по отношенію къ чужимъ мнѣніямъ.

Со стороны виднѣе, и намъ не разъ бросалась въ глаза на урокахъ другихъ преподавателей недостаточность широты и чуткости пониманія въ отдѣльныхъ случаяхъ.

Намъ приходилось видѣть, напримѣръ, когда учитель при разборѣ извѣстнаго «Сна Обломова», когда ученикъ говорилъ, что ему хочется сначала сказать, каковъ былъ Илюша, а затѣмъ, почему онъ былъ такой, очень настаивалъ и настоялъ, какъ намъ казалось, къ неудовольствію ученика, на томъ, что сначала нужно сказать, почему онъ былъ такой, а затѣмъ уже разсказать объ Илюшѣ, какимъ онъ сталъ въ результатѣ своего воспитанія. Но какъ дѣйствительно можно доказать, что послѣдовательность, предложенная въ данномъ случаѣ учителемъ, лучше? И ужъ, конечно, поправка произошла здѣсь съ ущербомъ для языка ученика, который лучше разсказалъ бы объ Илюшѣ, какъ у него совершенно логично сложилось въ головѣ, чѣмъ въ послѣдовательности, ему навязанной, въ которую онъ не вѣрилъ.

Когда одинъ ученикъ на томъ же урокѣ (по поводу няни), на вопросъ учителя (и намъ казался самый вопросъ лишнимъ): «что̀ такое сказка?» отвѣтилъ, буквально, такъ: «сказка — это то, чего нѣтъ на свѣтѣ, но что красиво», то учитель, вмѣсто того чтобы порадоваться такому отвѣту, сталъ поправлять ученика и тѣмъ самымъ замучилъ вопросъ[1]).

Приводимъ эти случаи только какъ примѣры; ихъ много, конечно, въ преподавательской практикѣ, они — очень вредное явленіе, такъ какъ подрываютъ въ дѣтяхъ охоту думать и говорить свое, и, наоборотъ, развиваютъ склонность непремѣнно вторить учителю, искать такихъ выраженій, которыя прежде всего понравились бы учителю, и нерѣдко находятся въ разладѣ съ тѣмъ, что имъ самимъ кажется вѣрнымъ и хорошимъ. Правда, при предоставленіи ученикамъ большой самостоятельности въ выраженіи ихъ пониманія, есть опасность, что они начнутъ напоказъ оригинальничать, но такія явленія всегда можно отличить отъ простого и дѣлового отношенія ученика и во̀-время ихъ предотвратить.

Намъ думается, что сущность веденія объяснительнаго чтенія сводится къ умѣнію руководить преніями, предсѣдательствовать, поддерживать то, что идетъ къ выясненію вопроса, поддерживать и тѣхъ изъ дѣтей, которыя искренно и просто хотятъ содѣйствовать пониманію стоящей передъ всѣми задачи. Сколько разъ

---

[1]) Какъ примѣръ тоже очень субъективнаго толкованія со стороны учителя литературныхъ произведеній, можно привести замѣчаніе, что будто бы въ Бѣжиномъ лугѣ основная общественно-бытовая мысль — представить въ яркой картинѣ *неблагопріятныя условія воспитанія, въ крѣпостную эпоху, крестьянскихъ дѣтей, лишенныхъ вліянія школы* и т. п. «Воспит. чтеніе», 1-е изд., стран. 36. (2-е изд., стран. 53.)

намъ приходилось видѣть, какъ какая-нибудь робко поднимающаяся дѣтская рука, не замѣченная преподавателемъ или преподавательницей, грустно опускалась, и какъ гасли при этомъ на дѣтскомъ лицѣ было освѣтившія его надежды и оживленіе. И кто знаетъ, насколько могло бы подняться творчество работы всего класса, если бы такія робкія попытки, вó-время замѣченныя, получали поддержку и укрѣпляли бы вѣру въ себя у какой-нибудь скромной ученицы или ученика?

Для того, чтобы показать самую технику объяснительнаго чтенія[1]), какою она намъ представляется по нашему собственному опыту, возьмемъ для примѣра статью изъ хрестоматіи «Переправа черезъ Волгу» — С. Т. Аксакова и представимъ себѣ, что намъ надо разобрать эту статью во второмъ классѣ женской гимназіи; представимъ себѣ, что классъ этотъ самый обыкновенный, не очень ровный по способностямъ и съ нормальною любознательностью.

Переправа черезъ Волгу (изъ С. Т. Аксакова).

Чуть брезжилось, когда насъ разбудили; даже одѣваться было темно. Боже мой, какъ намъ не хотѣлось вставать! Изъ теплаго гнѣздышка итти на сырой и холодный осенній воздухъ, на самомъ разсвѣтѣ, когда особенно сладко спится, да еще прямо въ лодку!... Но отецъ безпрестанно торопилъ, и мы, дѣти, одѣвшись, почти бѣгомъ побѣжали на пристань.

Красная заря горѣла сквозь сѣрое небо и предвѣщала сильный вѣтеръ. Дождя не было, но нельзя сказать, чтобы было тихо: рѣзкій вѣтерокъ уже упорно тянулъ и крупною рябью подергивалъ водяную поверхность.

Гребцы, держа въ рукахъ весла, сидѣли на своихъ мѣстахъ. Хозяинъ поспѣшно перевелъ насъ по доскамъ на лодку и усадилъ въ ней по лавкамъ на самой серединѣ. Страхъ сжималъ мое сердце, и я сидѣлъ, какъ говорится, ни живъ ни мертвъ. Мы недолго возводились вверхъ и скоро пошли наперебой. Гребцы работали съ необыкновеннымъ усиліемъ, лодка летѣла; но едва мы, достигнувъ середины Волги, вышли изъ-подъ защиты горы, — подулъ сильный вѣтеръ, страшныя волны встрѣтили насъ, и лодка начала то подыматься носомъ кверху, то опускаться кормою внизъ; я вскрикнулъ, бросился къ матери, прижался къ ней и зажмурилъ

[1]) Само собою разумѣется, что приводимый ниже примѣръ объяснительнаго чтенія отнюдь не исключаетъ цѣлесообразности другихъ техническихъ пріемовъ въ веденіи этого дѣла.

глаза... Я открылъ ихъ тогда, когда услышалъ, что до берега недалеко.

Точно, берегъ былъ уже близокъ, но въ лодкѣ происходила суматоха, которой я съ закрытыми глазами до тѣхъ поръ не замѣчалъ, и нашъ кормщикъ казался очень озабоченнымъ и даже испуганнымъ. Гребли только четверо, а двое гребцовъ выливали воду, одинъ какимъ-то длиннымъ ковшомъ, а другой — шляпой. Вода въ лодкѣ выступила уже сквозь полъ и подмочила намъ ноги, а въ кормѣ было ея очень много. Я не вполнѣ понялъ важность происшествія и очень удивился, когда отецъ, высадивъ насъ всѣхъ на берегъ, накинулся съ бранью на хозяина гребцовъ.

«Ахъ, ты, разбойникъ», говорилъ мой отецъ, «какъ могъ ты подать намъ худую лодку? Вѣдь, ты насъ едва не утопилъ? Да знаешь ли ты, что я тебя сейчасъ отправлю къ городничему».

Бѣдный нашъ кормщикъ, стоя безъ шляпы и почтительно кланяясь, говорилъ: «Помилуйте, ваше благородіе, развѣ я этому дѣлу радъ, развѣ мнѣ свой животъ надоѣлъ? Вѣдь, и я потонулъ бы вмѣстѣ съ вами. Грѣхъ такой вышелъ. Хотѣлъ поусердствовать вамъ, самую лучшую посуду далъ, новую; только большимъ господамъ ее даютъ. Всего разъ десять была въ дѣлѣ; съ Успеньева дня ея и не трогали. Воды не было ни капли, какъ мы поѣхали... Ума не приложу, отчего такая бѣда случилась. Я, вѣстимо, безъ вины виноватъ. Помилосердуйте, простите, заставьте за себя вѣкъ Бога молить...» и онъ повалился въ ноги моему отцу. Ему сейчасъ же велѣли встать и сказали, что прощаютъ его вину и жаловаться не будутъ.

Отцу моему захотѣлось узнать, отчего потекла наша лодка; ее вытащили на берегъ, обернули вверхъ дномъ и нашли, что у самой кормы она проломлена чѣмъ-то острымъ; дыра была пальца въ два шириною. Какъ это случилось, никто объяснить не могъ: долго толковали перевозчики, и, наконецъ, порѣшили, что это кто-нибудь со зла проломилъ желѣзнымъ ломомъ. Отверстіе было довольно высоко надъ водою, и въ тихую погоду можно было плавать на лодкѣ безопасно, но гребни высокихъ валовъ попадали въ дыру. Если бъ не доглядѣли и не принялись во́-время выливать воду, лодка наполнилась бы ею, сѣла бы глубже, и тогда гибель была неизбѣжна. Тутъ только я понялъ, какой опасности мы подвергались, и боязнь, отвращеніе отъ переправъ черезъ большія рѣки прочно поселились въ моей душѣ.

Статья «Переправа черезъ Волгу» удобна тѣмъ, что даетъ законченное впечатлѣніе, невелика по объему, хорошо построена,

какъ всегда у Аксакова, проста и изящна по языку, интересна по содержанію и даетъ спокойное впечатлѣніе. Въ ея лексиконѣ есть достаточно выраженій, которыми можно нѣсколько подвинуть ученическую рѣчь. Намъ разъ случилось взять эту статью для пробнаго урока объяснительнаго чтенія, который ученица VIII класса должна была дать во II классѣ гимназіи, и вотъ какія слова и выраженія ученицы VIII класса, при разработкѣ урока подъ нашимъ руководствомъ, послѣ обсужденія вопроса, признали заслуживающими обсужденія[1]): 1) возводились вверхъ, 2) пошли наперебой, 3) кормщикъ, 4) городничій, 5) худая посуда, 6) чуть брезжилось, 7) безъ вины виноватъ, 8) ума не приложу, 9) гребни высокихъ валовъ.

Эти слова избраны были нами для объясненія съ такимъ расчетомъ, что, можетъ-быть, нѣкоторыя изъ нихъ ученицы объяснятъ сами, а нѣкоторыя потребуютъ нашего объясненія[2]).

При выборѣ словъ, требующихъ объясненія, имѣлось въ виду, что вообще нужно останавливать вниманіе учащихся не только на словахъ, бросающихся въ глаза своею новизною или сложностью значенія, но обдумать, какія изъ употребительныхъ, обычныхъ выраженій заслуживаютъ вдумчиваго отношенія для болѣе точнаго выраженія нашей мысли. Мы нерѣдко,

---

[1]) При обдумываніи, какія именно слова, понятія и представленія потребуютъ объясненія въ классѣ (даже при знаніи его общаго развитія и подготовки), можно всетаки подчасъ очень ошибиться. Иногда у городскихъ дѣтей не хватаетъ самыхъ элементарныхъ представленій обо всемъ, что касается, напримѣръ, явленій природы (Ср. Нечаевъ. Очеркъ психологіи для воспитателей и учителей, ч. стран. 153. О запасѣ представленій у учащихся въ городѣ.) Недавно въ гимназію, гдѣ мы преподаемъ, пріѣзжала экскурсія учениць изъ одной провинціальной прогимназіи: нѣкоторыя изъ этихъ учениць не только никогда ранѣе этого случая не ѣздили по желѣзной дорогѣ, но даже никогда ее не видали: это были ученицы 4-го и 5-го класса.

[2]) Въ данномъ случаѣ словами «нашего объясненія» мы говоримъ не лично про свое объясненіе, а про то объясненіе, которое могло быть дано и нами, и ученицами 8-го класса вмѣстѣ. Намъ часто приходилось и приходится убѣждаться, что ученицы иногда даютъ объясненія лучше тѣхъ, которыя предложили бы мы. Въ теченіе же пробнаго урока обыкновенно мы предоставляли дающей его ученицѣ въ трудномъ случаѣ тутъ обращаться къ намъ. Это придаетъ характеръ большей простоты уроку, такъ какъ ученица не становится въ несоотвѣтствующее ей положеніе опытной учительницы, а слушающія урокъ ученицы 8-го класса получаютъ при этомъ въ нужный моментъ указаніе, какъ можно выходить изъ какого-либо затрудненія на урокѣ. И въ данномъ случаѣ объясненія также давались нами сообща съ ученицей.

кое-какъ употребляя союзы и отдѣльныя слова, неправильно оттѣняемъ то, что хотимъ сказать. Для примѣра можно указать на выраженія *между тѣмъ* и *между прочимъ*, или слово *благодаря*, которыя по небрежности употребленія нерѣдко вносятъ въ людскую рѣчь логическіе диссонансы.

Очень удобно при объяснительномъ чтеніи останавливать вниманіе учащихся не только на точномъ значеніи словъ, но и на послѣдовательности ихъ съ указаніемъ того, какъ эта послѣдовательность, правильная или неправильная, содѣйствуетъ ясности и выразительности изложенія.

При объясненіи новыхъ словъ хорошо справляться съ словарями, это всегда привноситъ въ объясненія больше основательности и жизни, иначе въ объясненіяхъ словъ можетъ быть много произвольнаго[1]). Намъ случилось разъ слышать, напримѣръ, какъ выраженіе *преклонный возрастъ* объяснялось, какъ такой возрастъ, когда люди уже не держатся прямо, а ходятъ склоненные, сгорбленные; между тѣмъ какъ правильнѣе было бы объяснять это выраженіе указаніемъ на то, что это тотъ возрастъ, когда жизнь человѣка идетъ уже по склону, подъ гору, откуда и выраженіе «на склонѣ лѣтъ». Аналогіи, какъ напримѣръ, данная *(на склонѣ лѣтъ)*, вообще очень удобны при объясненіи дѣтямъ непонятныхъ имъ словъ — само собою разумѣется, аналогіи, взятыя изъ міра, извѣстнаго дѣтямъ.

Послѣ того какъ выбрана статья, вмѣстѣ съ обдумываніемъ того, на какія слова и выраженія надо обратить вниманіе, слѣдуетъ, конечно, для самого себя составить ея планъ, который могъ бы быть исходнымъ пунктомъ при разборѣ строенія статьи съ учащимися. При этомъ нужно сказать, что не слѣдуетъ настаивать, чтобы непремѣнно осуществленъ былъ планъ, задуманный вами. Иногда въ классѣ обсужденіе вопроса можетъ итти неожиданнымъ для васъ путемъ, и неожиданныя постановки вопроса, возникающія въ классѣ во время самаго урока, порой бываютъ наиболѣе плодотворными для учащихся. Вообще намъ кажется, что тайна живого и плодотворнаго преподаванія именно и заключается въ томъ, чтобы чутко относиться къ тому, чѣмъ живетъ, чѣмъ заинтересовался (по существу урока) въ данную минуту вашъ классъ, и цѣлесообразно, тактично на это отзываться; сколько разъ приходилось намъ наблюдать, какъ умно задуманный урокъ оставался мертвымъ, шелъ мимо класса, въ которомъ гасла и гасла жизнь именно потому, что преподаватель

---

[1]) См. соч. В. П. Шереметевскаго, 1-е изд., стран. 41.

не чувствовалъ, не замѣчалъ этой жизни, которая возникала у него на глазахъ, потому что ему была чужда способность войти въ чужое положеніе, признать и понять законность угла зрѣнія не совсѣмъ того, который имѣетъ онъ самъ. Вообще эта способность входить въ чужое положеніе, думается намъ, должна быть одною изъ главныхъ и неотъемлемыхъ способностей каждаго преподавателя.

Планъ статьи, выбранной въ данномъ случаѣ, задуманъ былъ въ такомъ видѣ.

Планъ статьи (Переправа черезъ Волгу).

I. Пробужденіе и сборы.
II. Погода.
III. На рѣкѣ:
  а) въ лодкѣ до выѣзда на открытое мѣсто;
  б) мой ужасъ;
  в) суматоха въ лодкѣ.
IV. На берегу:
  а) негодованіе моего отца и объясненіе хозяина лодки; его прощеніе;
  б) объясненіе причины появленія воды въ лодкѣ.
V. Впечатлѣніе, произведенное на меня переѣздомъ.

Когда такимъ образомъ въ общихъ чертахъ вы подготовили матеріалъ для урока, приходится подумать о томъ, къ какимъ ученицамъ вы обратитесь преимущественно для того, чтобы наилучше использовать силы и интересы класса. Для того, чтобы урокъ не превратился въ отдѣльныя бесѣды преподавателя съ отдѣльными ученицами, въ то время какъ остальныя могутъ чувствовать свою оставленность, начать чѣмъ-нибудь отвлекаться или, просто, скучать отъ бездѣлья, хорошо вопросы, которые вы думали бы предложить на урокѣ, или которые сами собой будутъ приходить вамъ въ голову во время урока, хорошо такіе вопросы обращать не къ отдѣльнымъ учащимся, а къ цѣлому классу, не называя ничьихъ фамилій. Подниманіе рукъ — удобная форма для выраженія учащимися своей готовности и желанія отвѣтить на вашъ вопросъ.

Конечно, самое лучшее, если въ отвѣтъ на вашъ вопросъ поднимется много рукъ, и даже нѣкоторыя въ нетерпѣніи съ особенною горячностью будутъ къ вамъ тянуться, но если этого не случится, если ни одна рука не поднимется или поднимется ихъ слишкомъ мало, не очень спѣшите давать собственный отвѣтъ;

пригласите дѣтей подумать, повторите вопросъ, быть-можетъ, въ облегченной формѣ, которую нужно сейчасъ же изобрѣсти; но и не очень долго ждите: длинныя паузы, свидѣтельствующія или объ отсутствіи интереса класса, или объ его безсиліи рѣшить заданную задачу, вредны: работоспособность и бодрая сосредоточенность класса отъ этого быстро никнетъ, и собрать ихъ опять нелегко.

При такихъ общихъ, обращенныхъ къ классу вопросахъ, силами какихъ учащихся цѣлесообразнѣе пользоваться? Наиболѣе сильными? средними? слабыми? Что̀ полезнѣе для дѣла, для общей классной работы? Этотъ вопросъ очень споренъ, и намъ лично думается, что наиболѣе производительно пользоваться преимущественно работой болѣе сильныхъ изъ среднихъ, но не самыми сильными, не средними, и не слабыми, и вотъ почему.

Самое здоровое состояніе класса во время урока—это состояніе бодрой, сосредоточенной напряженности, чувство удовольствія отъ того, что вотъ, вотъ, еще шагъ, и вы подниметесь нѣсколько выше и увидите нѣчто новое и достойное вниманія. Если обратиться къ самымъ сильнымъ и выслушать ихъ прежде всего, то это, правда, иногда бываетъ очень удачно въ вышеуказанномъ смыслѣ, но, въ большинствѣ случаевъ, наиболѣе одаренныя и развитыя дѣти сразу рѣшаютъ вопросъ, и для остального класса пропадаетъ очень удовлетворяющая и плодотворная работа исканія; а иногда выдающіеся ученики или ученицы такъ далеко могутъ шагнуть отъ класса въ рѣшеніи вопроса, что подводить классъ къ такому рѣшенію потребуетъ спеціальныхъ и иногда искусственныхъ пріемовъ съ вашей стороны. Учащіеся съ слабыми способностями, вялыя дѣти могутъ отклониться отъ дѣла или такъ безцвѣтно подойти къ нему, что работа начнетъ вянуть въ самомъ началѣ, при самомъ первомъ впечатлѣніи. Если же кто-нибудь изъ неспособныхъ учениковъ или ученицъ скажетъ что-нибудь очень нелѣпое, то это можетъ вызвать смѣхъ, и тѣмъ ихъ обидѣть. Средніе ученики и ученицы говорятъ, обыкновенно, близко къ дѣлу, иногда даже очень подходящее для начала, но большею частью нѣсколько безцвѣтно, не создаютъ того интереса къ дѣлу, который для васъ можетъ быть отправнымъ началомъ, чтобъ сосредоточить вниманіе класса на предстоящей работѣ.

Лучшіе изъ среднихъ наиболѣе пригодны для начала работы, а также тѣ дѣти, въ которыхъ есть что-нибудь своеобразное. Они, обыкновенно, видятъ въ вопросѣ какъ разъ то, что нужно: какую-нибудь свѣжую точку зрѣнія, которая даетъ поводъ для усилій рѣшительно всѣхъ въ классѣ, и сильныхъ, и слабыхъ,

и среднихъ, и создается такимъ образомъ настоящая степень здоровой и бодрой напряженности усилій класса. При дальнѣйшемъ теченіи работы найдутъ свое мѣсто и самые даровитые, и слабые: въ дополнительныхъ замѣчаніяхъ, въ разрѣшеніи особыхъ затрудненій и т. п. И слѣдуетъ къ этой дальнѣйшей работѣ призывать всѣхъ, чтобы и болѣе слабые, сказавъ свое слово, получили больше вѣры въ себя, сознаніе, что и они не забыты; и имъ будетъ легче сказать свое слово не сразу, а послѣ того какъ вопросъ нѣсколько распутается, а вы притомъ предложите имъ высказаться по болѣе легкой сторонѣ дѣла[1]).

Но, конечно, когда мы говоримъ о такой перспективѣ въ распредѣленіи силъ класса въ теченіе урока, мы вовсе не имѣемъ въ виду постояннаго и исключительнаго обращенія къ какой-либо одной группѣ учащихся, которая покажетъ себя наиболѣе пригодной для веденія дѣла. Разъ такая группа учащихся выдѣлится, и она, и классъ это замѣтятъ, то это будетъ вредно, и какъ всякое отличіе въ общей классной работѣ, и какъ установленіе нѣкотораго шаблона дѣйствій; а ничего не можетъ быть губительнѣе для жизни преподаванія, какъ шаблонъ, который начинаетъ чувствоваться и учащимися, и преподавателемъ. Конечно, и выдѣленіе учениковъ, и нѣкоторая привычность въ пріемахъ преподаванія неизбѣжны, это дѣлаетъ сама жизнь, но все-таки необходимо постоянно заботиться, чтобы отличія меньше чувствовались учениками и ученицами, а ваше преподаваніе оживлялось возможнымъ разнообразіемъ.

Итакъ, хорошо зная свой кпассъ, нѣсколько подготовившись къ уроку, приблизительно, но вовсе не окончательно и безповоротно, зная, къ кому вамъ придется обратиться при обсужденіи вопроса, вы входите въ классъ.

Съ чего вы начнете?

Естественно, конечно, передъ каждымъ урокомъ говорить учащимся, чѣмъ вы будете съ ними заниматься, такъ какъ это сосредоточиваетъ ихъ вниманіе и тѣмъ самымъ сберегаетъ силы.

---

[1]) Нужно только сказать, что самые слабые мало могутъ участвовать въ такой энергичной работѣ класса, и было бы несправедливо въ интересахъ этихъ единицъ понижать работу цѣлаго класса; это было бы несправедливою жертвою движеніемъ нашей культуры и ближайшимъ образомъ интересами большинства учащихся. Намъ думается, что тамъ, гдѣ съ самыми слабыми не могутъ быть организованы индивидуальныя занятія, имъ необходимо указывать какія-либо другія школы, болѣе соотвѣтствующія ихъ способностямъ; иногда счастливымъ исходомъ здѣсь можетъ быть профессіональная школа, въ случаѣ ярко выраженной, при общихъ слабыхъ способностяхъ, какой-нибудь склонности къ искусству или ремеслу.

Затѣмъ, намъ кажется цѣлесообразнымъ, предложивъ учащимся раскрыть хрестоматіи на избранной статьѣ, прочесть имъ ее вслухъ, предупредивъ, чтобъ они слѣдили по своимъ книгамъ и отмѣтили бы для себя слова и выраженія, которыя окажутся для нихъ непонятны.

Нѣкоторые совѣтуютъ въ такихъ случаяхъ предлагать прочесть статью кому-либо изъ учащихся, указывая на то, что такимъ образомъ создается практика выразительнаго чтенія вслухъ. Не возражая противъ примѣненія въ отдѣльныхъ случаяхъ этого пріема, намъ все-таки кажется, что правильнѣе прочесть статью вслухъ самому: для обученія выразительному чтенію нужно другое время, и не слѣдуетъ для него отнимать время отъ объяснительнаго чтенія; предоставлять читать вслухъ среднимъ ученикамъ и слабымъ — это значитъ ослаблять интересъ къ статьѣ; предлагать читать особо одареннымъ—это значитъ ихъ выдѣлять. Если говорить, что чтеніе вслухъ учителемъ отнимаетъ долю самостоятеоьности у класса, то и это несправедливо; такъ какъ слѣдить за чтеніемъ, соображая, что въ статьѣ понятно, что нѣтъ, есть уже проявленіе самостоятельности, а вся дальнѣйшая работа при объяснительномъ чтеніи требуетъ очень много собственныхъ усилій со стороны класса.

По прочтеніи статьи, естественно прежде всего спросить у класса, что кому-нибудь въ ней осталось непонятно, какъ въ содержаніи, такъ и въ отдѣльныхъ словахъ, и при этомъ, когда отдѣльными учащимися будетъ заявлено, что̀ именно имъ непонятно (большею частью, это касается, обыкновенно, отдѣльныхъ словъ и частностей выраженій), едва ли слѣдуетъ спѣшить разъяснять имъ ихъ затрудненія; гораздо полезнѣе обратиться за содѣйствіемъ въ этомъ случаѣ къ самому классу, приблизительно имѣя въ виду ту перспективу силъ, о которой уже упоминалось.

Въ данномъ случаѣ ученицы попросили объяснить, какъ непонятныя, слѣдующія выраженія: *возводились вверхъ, пошли наперебой, городничій, чуть брезжилось*; при этомъ значеніе выраженій: *возводились вверхъ, пошли наперебой, чуть брезжилось* были выяснены самимъ классомъ; слово *городничій* пришлось объяснить: сказать, что теперь уже этой должности нѣтъ, что это правительственный чиновникъ, который смотритъ за порядкомъ въ городѣ; что теперь вмѣсто городничихъ въ маленькихъ городахъ бываютъ полицмейстеры, а въ столицахъ, какъ въ Москвѣ, градоначальники.

Такъ какъ далеко не всегда дѣти (да и не только дѣти) отдаютъ себѣ сразу отчетъ въ томъ, что имъ непонятно, то о намѣченныхъ,

какъ возможно непонятныхъ для дѣтей словахъ приходится, обыкновенно, предлагать еще дополнительно нѣсколько вопросовъ. Въ данномъ случаѣ оказалось, что слова: *кормщикъ*, *худая посуда* (примѣнительно къ лодкѣ), *безъ вины виноватъ* были не всѣмъ понятны, но опять-таки съ помощью класса были выяснены; а выраженія: *ума не приложу* и *гребни высокихъ валовъ* оказались понятны всѣмъ.

Когда отдѣльныя слова такимъ образомъ объяснены, хорошо предложить дѣтямъ самимъ поставить вопросы по содержанію статьи: это, намъ кажется, одинъ изъ лучшихъ путей научить ихъ читать сознательно, отдавать себѣ отчетъ въ жизненномъ содержаніи прочитаннаго, и возбуждать ихъ активное вниманіе къ чтенію.

Въ данномъ случаѣ ученицами II класса были предложены слѣдующіе вопросы, заинтересовавшіе ихъ въ прочитанной статьѣ:

1. Почему дѣтямъ не хотѣлось вставать?
2. Можно ли было ожидать напора вѣтра?
3. Каковъ былъ мальчикъ? Какъ онъ относился къ матери? Былъ ли онъ храбрый или трусливый?
4. Любилъ ли отецъ семью?
5. Какой былъ человѣкъ отецъ?
6. Виноватъ ли былъ кормщикъ?
7. Отчего произошла опасность?
8. Рѣшено ли, какъ случилось, что лодка продырявилась?

Даже при бѣгломъ обзорѣ этихъ вопросовъ, поставленныхъ самими ученицами, легко убѣдиться, что они свидѣтельствуютъ о самомъ живомъ отношеніи класса къ содержанію статьи.

Когда вопросы такимъ образомъ поставлены, необходимо воспользоваться оживленіемъ класса при ихъ постановкѣ, и предложить имъ самимъ на основаніи статьи найти отвѣты на эти вопросы. Здѣсь-то и нужно въ особенности то умѣнье чутко руководить преніями, о которомъ мы говорили выше.

При обсужденіи намѣченныхъ вопросовъ классъ очень оживленно обсуждалъ дѣло, и нашелъ, что мальчикъ очень любилъ свою мать, и она его; что отецъ на первый взглядъ былъ суровъ, но, въ сущности, очень добрый, заботливый и даже великодушный, такъ какъ простилъ лодочника; что мальчика трусливымъ назвать нельзя (это было предметомъ спора), такъ какъ въ такую страшную минуту всякій ребенокъ испугается, и даже взрослый можетъ испугаться; что почему лодка продырявилась, осталось неизвѣстно и т. д.

Нужно сказать, что вообще этотъ пріемъ составленія вопросовъ къ статьѣ самими учащимися очень плодотворенъ, и тутъ

бываетъ иногда очень важно сохранить редакцію вопросовъ, какъ она создается самими дѣтьми. Когда, напримѣръ, разъ мы разбирали съ ученицами второго же класса гимназіи разсказъ Тютчева: «Одинъ день на полѣ сраженія», изъ хрестоматіи Острогорскаго[1]), то многія ученицы ставили вопросъ: «Какой былъ Савельевъ?» а одна настаивала, что нужно спросить: «Что случилось съ Савельевымъ?» и при этомъ доказывала необходимость своей редакціи такъ: «Потому нужно спросить, *что случилось съ Савельевымъ*, такъ какъ изъ этого лучше всего и видно, какой онъ былъ». Это объясненіе ученицы много способствовало оживленію споровъ ученицъ при выясненіи главнаго содержанія статьи.

Кто прибѣгалъ къ этому пріему составленія вопросовъ въ статьѣ самими учащимися, тотъ хорошо знаетъ, какъ охотно они это дѣлаютъ, и въ какой тѣснѣйшей связи это находится съ углубленіемъ пониманія статьи. Но только и тутъ, чтобъ сохранить основу дѣла, его самыя цѣнныя особенности, нужно очень внимательно слѣдить, чтобы и оно не стало привычнымъ. Какъ только вы увидите, что многія ваши ученицы или ученики набили руку въ этомъ дѣлѣ, что у нихъ складывается что-то внѣшнее въ постановкѣ вопросовъ, если нельзя поправить дѣла обращеніемъ къ болѣе скромнымъ, своеобразнымъ и искреннимъ натурамъ въ учащихся, лучше это дѣло на нѣкоторое время пріостановить, чтобъ возникъ къ нему новый, свѣжій интересъ, способный возбуждать творчество душевныхъ силъ. Намъ случалось слышать, какъ дѣти, которымъ предлагалось ставить такимъ образомъ вопросы, начинали искать «*черты*»: *черты* въ дѣйствующихъ лицахъ, *черты* въ обстоятельствахъ жизни, *черты* природы и т. п. И чувствовалось, что они, просто, вторятъ языку учителя и впадаютъ въ тотъ шаблонный жаргонъ, которымъ говоритъ только что распропагандированный «сознательный рабочій», который схватилъ рядъ новыхъ терминовъ, и хотя они еще далеко не такъ дошли до его сознанія, какъ они этого заслуживаютъ, но ужъ онъ притязательно начинаетъ ими пользоваться, не подозрѣвая, какъ опошляется вопросъ отъ такого отношенія къ нему.

Есть, впрочемъ, люди, у которыхъ, должно-быть, на это нѣтъ слуха, и которые остаются довольны, когда дѣти употребляютъ такія выраженія. Мы должны признаться, что насъ гораздо бо-

---

[1]) Помѣщеніе этого разсказа въ хрестоматіи еще разъ доказываетъ, что и въ хрестоматіяхъ можетъ быть матеріалъ, которому соотвѣтствуютъ авторы книги «Воспит. чтеніе», ср. 1-е изд., стран. 99. (2-е изд., стран. 138.)

лѣе радуетъ иногда не очень складная, но своеобразная въ своей искренности дѣтская рѣчь, свидѣтельствующая о собственномъ дѣтскомъ умственномъ усиліи.

Когда обсужденіе вопросовъ достаточно покажетъ, что содержаніе статьи понятно, тогда уже удобно перейти къ составленію ея плана и предложить учащимся, глядя въ хрестоматію, подумать, на сколько главныхъ частей можно раздѣлить статью, на сколько—второстепенныхъ и какъ ихъ назвать. Давши нѣкоторое, не очень продолжительное время классу подумать, можно спросить, сколько частей у кого вышло. Обыкновенно, тутъ получается большое разнообразіе: у кого три части, у кого — шесть, у кого — четыре; но, обыкновенно, у значительной части класса бываетъ близко къ нормальному числу частей.

Начать выработку плана лучше съ тѣхъ учащихся, у которыхъ будутъ нѣкоторыя уклоненія отъ нормы, но не слишкомъ большія. Если взять для начала планы съ наибольшимъ количествомъ частей, то можно много времени потерять даромъ на выясненіе мелочей. Если взять планъ, который вамъ кажется самымъ нормальнымъ, и начать съ него, то дѣло выяснится сразу, и вы подавите энергію класса, ищущую своего выхода. Здѣсь при обсужденіи плана всѣмъ классомъ представляется всегда очень много удобныхъ случаевъ, чтобы упражнять языкъ и логику учащихся разборомъ того, что существенно, что нѣтъ, что соединимо, что не соединимо въ одну часть, какое заглавіе части достаточно, какое недостаточно для выраженія ея содержанія[1]). Намъ кажется, что настаивать непремѣнно всегда и во всѣхъ случаяхъ на выработкѣ одного общаго плана для всего класса едва ли нужно. Иногда, когда статья необходимо вызываетъ составленіе одного плана, слѣдуетъ остановиться на томъ ея планѣ, который, какъ это можно будетъ выяснить классу, есть наилучшій, но вообще намъ представляется жизненно очень правильнымъ, если учащіеся будутъ знать, что есть статьи, содержаніе которыхъ можетъ законно быть разработано по разнымъ планамъ. Кто занимался составленіемъ плановъ въ классѣ, тѣ хорошо знаютъ, сколько иногда своеобразнаго и живого можетъ

---

[1]) Въ этомъ упражненіи слѣдуетъ только быть очень осторожнымъ, чтобъ не переходить въ болѣе отвлеченныя объясненія, чѣмъ это допускаетъ развитіе класса. По возможности, здѣсь слѣдуетъ быть лаконичнымъ, и руководить скорѣе непосредственнымъ пониманіемъ учащихся, чѣмъ расширять теоретическія обоснованія правильнаго составленія плана. Это можно сдѣлать со временемъ. Ср. R. Lehmann. Der deutsche Unterricht. Berlin, 1897, S. 157.

заключать въ себѣ эта работа. Здѣсь личныя особенности учащихся выражаются не меньше, чѣмъ при постановкѣ вопросовъ къ статьѣ.

Я помню, какъ на одномъ урокѣ при разборѣ басни «Крестьянинъ и лошадь» дѣло шло о заглавіи для одной изъ частей басни; однѣ ученицы, болѣе равнодушныя и безцвѣтныя, предлагали назвать ее «Поступокъ лошади»; другія, болѣе вдумчивыя, хотѣли непремѣнно, чтобъ было написано: «Какъ лошадь убѣдилась, что работа крестьянина была умна», или «Что изъ работы вышло», а третьи, по натурѣ морализирующія, наставительно указывали, что самое лучшее назвать эту часть: «Не надо говорить, чего не знаешь». Въ данномъ, избранномъ нами случаѣ обсужденіе плана прошло очень просто, безъ особыхъ затрудненій, и въ основѣ, согласно съ задуманнымъ нами планомъ, только вызвала споры редакція заглавія той части, въ которой говорится о первомъ ощущеніи большой опасности: однѣ предлагали назвать ее: *Переполохъ*, другія—*Суета*, третьи—*Суматоха*, четвертыя — *Ужасъ*; изъ этихъ названій было выбрано слово *Переполохъ*.

При обсужденіи редакціи заглавій хорошо клонить дѣло къ выработкѣ самаго краткаго заглавія, какъ полезному для языка упражненію въ сжатости выраженія мысли, но иногда учащіеся такъ дорожатъ полнотою подробностей въ заглавіи, что такія уступки имъ слѣдуетъ дѣлать, и надо видѣть выраженіе ихъ лицъ, когда вы дѣлаете подобную уступку, чтобъ понять ея необходимость въ нѣкоторыхъ случаяхъ[1]).

Послѣ составленія плана, названія частей, конечно, записываются съ точнымъ раздѣленіемъ на соотвѣтствующія строки и части. Этотъ періодъ работы, уже болѣе механическій, бываетъ, обыкновенно, уже отдыхомъ для класса; и это разнообразіе труда ихъ радуетъ: они съ удовольствіемъ раскрываютъ тетради и начинаютъ записывать. Только и здѣсь нужно не забыть послѣдить за тѣми изъ нихъ, которые склонны къ небрежному письму: иначе будутъ ошибки и въ содержаніи, и въ правописаніи.

Иногда, и далеко не всегда, чтобъ убѣдиться, насколько отчетливо какой-нибудь сомнительный для васъ по своему пониманію ученикъ или ученица поняли дѣленіе статьи на части, можно предложить ему или ей разсказать какую-нибудь часть статьи по плану, но только одну часть, не захватывая разсказомъ другихъ частей, а классу предложить слѣдить за этимъ разсказомъ, чтобъ исправить отступленія отъ плана.

---

[1]) Ср. гр. Л. Толстой, т. IV. Статья о метод. преподав. грамоты.

И слушая такой пересказъ или отдѣльной части прочитаннаго, или, согласно плану, всего, что прочитано въ классѣ, не слѣдуетъ (за очень рѣдкими случаями, которые можетъ указать только личный тактъ) перерывать разсказа ученика. Всякій такой перерывъ разрушаетъ создавшуюся у ученика концепцію мысли, понижаетъ его желаніе энергично вести разсказъ далѣе, а иногда отнимаетъ и у васъ возможность представить себѣ, какъ понялъ онъ свою задачу въ цѣломъ. Вотъ почему во время такого пересказа товарищи разсказывающаго должны дѣлать у себя только отмѣтки о поправкахъ, которыя они собираются сдѣлать, и сказать ихъ по окончаніи разсказа, а ваши замѣчанія будутъ заключительными. Пусть временами разсказъ пойдетъ вяло, — оживленіе наступитъ, когда его надо будетъ обсуждать; и хорошо, если и въ этомъ случаѣ, какъ всегда, будутъ отмѣчены не только промахи, но и удачи разсказывавшаго ученика.

Такая работа по объяснительному чтенію едва ли заслуживаетъ названія только «словотолкованія», имѣющаго цѣлью вести дѣтей къ непосильному имъ отвлеченному мышленію, и едва ли про нее можно сказать, что она не дастъ законченнаго впечатлѣнія. Между тѣмъ въ цѣляхъ преподаванія родного языка она даетъ очень много: обогащаетъ языкъ учащихся новыми словами и выраженіями, заставляетъ больше отдать себѣ отчетъ въ тѣхъ словахъ и выраженіяхъ, которыя они по привычкѣ, не вдумываясь, употребляли ранѣе неправильно, научаетъ ихъ жизненно вдумываться въ содержаніе читаемаго и находить выраженіе для своихъ впечатлѣній въ своемъ собственномъ языкѣ, учитъ ихъ умѣть отстаивать свою мысль при обсужденіи содержанія статьи и, наконецъ, помогаетъ имъ разбираться въ логическомъ построеніи литературнаго произведенія. Вся описанная работа, какъ мы знаемъ это изъ школьнаго опыта, у преподавателя, умѣющаго руководить дѣтскими преніями и вообще классной работой, умѣющаго беречь время, отклонять во́-время пустую болтовню и притязательное щеголянье фразами въ пользу добросовѣстной мысли и искренней работы, легко укладывается въ часовой урокъ.

Мы выбрали въ примѣръ урокъ объяснительнаго чтенія, данный во II классѣ средней школы, какъ очень удобный, чтобы показать существо дѣла; въ младшихъ классахъ все будетъ элементарнѣе: статьи короче, содержаніе ихъ проще, писаніе медленнѣе и затруднительнѣе; но что касается до обсужденія, то оно бываетъ иногда очень оживленно и своеобразно, и здѣсь, можетъ-быть, нужно еще большее умѣнье обращаться съ дѣтьми,

чтобы все сдѣлать во́-время и въ то же время дать сказать дѣтямъ то, что этого заслуживаетъ.

Что касается до того, слѣдуетъ ли исчерпывать содержаніе статьи при такихъ объясненіяхъ, или оставлять кое-что недо-объясненнымъ, то тутъ надо сказать, что хотя и не слѣдуетъ ставить всѣ точки на *i*[1]), но объяснять нужно все, что наиболѣе типично, чтобы не получилось поверхностнаго впечатлѣнія, ведущаго, обыкновенно, къ тому диллетантизму, который бросается на общія мѣста, ведущаго къ той самоувѣренности, вынесенной изъ чтенія, когда людямъ при первомъ обращеніи къ книгѣ, написанной по вопросу, о которомъ они имѣютъ самое скудное представленіе, уже кажется, что имъ въ этой книгѣ нечего читать, что они все это уже знаютъ. Вотъ, почему при объяснительномъ чтеніи такъ полезно показать учащимся при случаѣ (а такихъ случаевъ очень много), что то, что казалось имъ при бѣгломъ чтеніи вполнѣ понятно, не такъ-то въ сущности понятно и требуетъ и умственныхъ усилій, и нѣкоторыхъ знаній, чтобы быть понятымъ, какъ слѣдуетъ. «Истинный знатокъ видитъ въ ничтожной для непривычнаго мелочи высокое значеніе»[2]).

Нормально поставленное объяснительное чтеніе и будетъ содѣйствовать этой вдумчивости и дѣльности, но только всегда нужно заботиться при этихъ занятіяхъ, чтобы сохранилось цѣльное впечатлѣніе и отъ работы, и отъ прочитаннаго произведенія. Каждый анализъ въ первой стадіи[3]) какъ-будто отвлекаетъ васъ отъ полнаго и свѣжаго впечатлѣнія, вынесеннаго изъ вещи, но это только на первой стадіи. Если этотъ анализъ произведенъ правильно и съ надлежащей перспективой, то, когда вы вновь обращаетесь къ произведенію въ цѣломъ, вы чувствуете, какъ возстановляется прежнее впечатлѣніе съ тою разницею, что оно становится теперь болѣе глубокимъ. И хотя при разборѣ художественныхъ произведеній приходится особенно бережно относиться къ цѣльности и непосредственности впечатлѣнія, полученнаго отъ него дѣтьми, но даже и анализъ художественнаго

---

[1]) Ср. слова Циглера: «Не слѣдуетъ стараться все объяснять и дѣлать все тривіальное понятнымъ. Нужно также положиться на самостоятельное дѣйствіе самого произведенія, надо предоставить нѣкоторую свободу непосредственному чутью, чтобы оно могло дорости дополнаго пониманія». Т. Циглеръ. Очеркъ общей педагогики. Переводъ подъ ред. М. Лихарева. С.-Пб. 1903, стран. 134.

[2]) Ѳ. Буслаевъ. О препод. отеч. языка. 2-е изд., стран. 118.

[3]) Ср. у Лая. Экспериментальная дидактика, стран. 201. Объ анализѣ и синтезѣ при усвоеніи, напримѣръ, картинъ.

произведенія, произведенный съ тактомъ, не разрушитъ цѣльности впечатлѣнія, а только его углубитъ. Не безполезно въ этихъ цѣляхъ въ концѣ разбора статьи вновь прочитать ее вслухъ дѣтямъ и, въ цѣляхъ обученія самому языку, предложить кому-нибудь изъ учащихся передать содержаніе прочитаннаго по плану, но сжато[1]).

Въ старшихъ классахъ объяснительное чтеніе этого рода постепенно утрачиваетъ свой характеръ: постепенно на первое мѣсто выступаютъ историческій комментарій, оцѣнка художественныхъ произведеній, болѣе сложный психологическій анализъ и т. п.

Въ младшихъ и среднихъ классахъ вопросъ о сознательномъ чтеніи учащихся тѣсно связывается и съ вопросомъ о выразительномъ чтеніи, которое рѣдко въ какой средней школѣ достигается въ достаточной степени, въ большинствѣ же случаевъ оно поставлено очень слабо, если не совсѣмъ отсутствуетъ. И кажется, незачѣмъ говорить о громадномъ значеніи для жизни выразительнаго чтенія и его прямой связи съ преподаваніемъ родного языка. Сколько докладовъ въ общественныхъ собраніяхъ, сколько цѣнныхъ человѣческихъ мыслей пропадаютъ безслѣдно только потому, что люди, желающіе ихъ передать другимъ, не умѣютъ передать ихъ ни внятно, ни достаточно громко, ни тѣмъ болѣе выразительно! И какъ сберегались бы силы въ взаимномъ пониманіи людей, если бъ они умѣли выразительно говорить и читать! Когда слушаешь обычную невнятную, школьную скороговорку въ классѣ, то совершенно ясно становится, откуда происходитъ это часто невозможное произношеніе рѣчей, которыя приходится слышать на торжественныхъ и неторжественныхъ нашихъ собраніяхъ.

Выразительное чтеніе должно стать предметомъ гораздо большей заботы въ нашей средней школѣ, чѣмъ это дѣлается сейчасъ, и мѣры, которыми можно было бы поднять выразительность чтенія, заслуживаютъ вниманія.

Первое, на что необходимо обратить вниманіе съ самыхъ начальныхъ шаговъ чтенія, въ интересахъ его выразительности — это, чтобы дѣти читали громко и раздѣльно, свободно пользуясь силами своего голоса. Обычное еле слышное чтеніе, въ огромномъ большинствѣ случаевъ, — дѣло привычки, а не органиче-

---

[1]) Ср. L. Lehmann. Der deutsche Unterricht, S. 41. Слова Laas — о цѣльности впечатлѣнія. Ср. также «Ежегодникъ С.-Петербургскаго восьмиклассного коммерческаго училища въ Лѣсномъ». 1908, ч. II. Отчетъ преподавателя Г. Г. Тумима, стран. 51 и далѣе.

скій порокъ, который бываетъ исключеніемъ. Если съ самаго начала слѣдить за тѣмъ, чтобы дѣти читали громко и раздѣльно, то дѣло уже подготовлено, и средней школѣ остается только поддержать и укрѣпить начатое. Но, обыкновенно, бываетъ иначе: дѣти, получившія воспитаніе въ семьѣ, гдѣ они привыкли держать себя естественно и свободно, говорятъ внятно и громко, но, по мѣрѣ своего пребыванія въ школѣ, начинаютъ говорить все менѣе и менѣе слышно. Очевидно здѣсь что-то не совсѣмъ благополучно въ школѣ. Бываетъ даже такъ, что ребенокъ, вновь вступившій въ школу, на ваши вопросы отвѣчаетъ такъ свободно и громко, что это обращаетъ на себя вниманіе его новыхъ товарищей, вызываетъ даже ихъ удивленіе и полунасмѣшливыя улыбки, и тогда мало-по-малу новичокъ утрачиваетъ свои здоровыя привычки произношенія и втягивается въ общую школьную манеру еле внятнаго, быстраго произношенія. Намъ кажется, что сохранить эту склонность и умѣніе учениковъ и ученицъ средней школы произносить звучно можно только соединенными силами всей школы. Какъ бы ни былъ усерденъ и требователенъ учитель русскаго языка къ этой сторонѣ дѣла, если на своихъ урокахъ (часа 4, даже 5 въ недѣлю) онъ будетъ биться надъ достиженіемъ звучности и раздѣльности произношенія, а на остальныхъ 26—25 часахъ въ недѣлю другіе преподаватели будутъ считать это постороннимъ для себя дѣломъ, то всѣ усилія преподавателя русскаго языка будутъ напрасны. Звучность, раздѣльность и выразительность произношенія только тогда будутъ достигаться въ средней школѣ, когда преподаватели всѣхъ предметовъ въ ней проникнутся сознаніемъ, что имъ нужно объ этомъ заботиться такъ же, какъ и учителю русскаго языка, что это важно въ самой жизни, что это важно и для бодрости работы на всѣхъ урокахъ, такъ какъ тамъ, гдѣ звучитъ бодрый, в н я т н ы й человѣческій голосъ, тамъ создается и бодрое настроеніе, тамъ сберегаются силы, тамъ и работа идетъ плодотворнѣе, такъ какъ не пропадаютъ мысли, которыя всѣмъ слышны. Однимъ изъ условій, способствующихъ звучному произношенію, является и то, какъ себя чувствуютъ дѣти въ школѣ: тамъ, гдѣ они подавлены страхомъ и слишкомъ строгими педантичными требованіями, тамъ трудно надѣяться, что голоса ихъ зазвучатъ громко и бодро: страхъ этому не содѣйствуетъ.

Относительно другихъ сторонъ выразительнаго чтенія — правильности удареній, остановокъ и вѣрности избраннаго тона и даже художественныхъ пріемовъ чтенія, нужно сказать, что не всѣ онѣ даже и могутъ быть поставлены задачей для преподава-

нія родного языка въ средней школѣ. Чтеніе художественное, рисующее вамъ картину, дающее характеристики дѣйствующихъ лицъ, поднимающееся до паѳоса, для средней школы, въ лучшемъ случаѣ, есть роскошь, и во всякомъ случаѣ, слишкомъ сложная и рискованная работа, требующая большой индивидуализаціи, мало возможной въ школьной работѣ; сколько разъ, вѣроятно, приходилось каждому преподавателю русскаго языка, слушая въ классѣ юношу, произносящаго съ паѳосомъ какое-либо стихотвореніе, видѣть смущеніе всего класса (за исключеніемъ немногихъ болѣе жеманныхъ, а иногда истеричныхъ учащихся), и раздѣлять съ классомъ это смущеніе отъ ощущенія фальши такого произношенія и отъ сознанія, что исправить это дѣло очень трудно. Легуве[1]) справедливо указываетъ, что если вы хотите искать настоящей вѣрности интонаціи, прислушивайтесь къ дѣтскому произношенію: въ немъ много искренней, непосредственной выразительности, и никогда нѣтъ приподнятаго и фальшиваго паѳоса. Такое художественное, артистическое чтеніе, которое, сохраняя чувство мѣры, даетъ и создаетъ образы, требуетъ большого художественнаго вкуса, таланта и образованія: оно должно быть дѣломъ соотвѣтствующихъ профессіональныхъ школъ, а въ средней школѣ оно можетъ быть исключеніемъ, которое, надо, впрочемъ, сказать, встрѣчается.

Средняя школа можетъ достигать, какъ общее правило, только правильности удареній, остановокъ и элементарной вѣрности тона (при соблюденіи звучности и раздѣльности чтенія). Для того, чтобы дать почувствовать учащимся важность ударенія для оттѣнковъ смысла, удобно, какъ это обыкновенно дѣлаютъ, взять какое-нибудь выраженіе и показать на немъ, перемѣняя удареніе, какъ измѣняется отъ этого самый смыслъ. Возьмемъ доя примѣра предисловіе къ баснѣ Крылова «Пустынникъ и Медвѣдь»:

Хотя услуга намъ при нуждѣ дорога,
Но за нее не всякъ умѣетъ взяться.

Если сказать этотъ афоризмъ учащимся, въ первый разъ сдѣлавъ удареніе на словѣ *всякъ*, во второй — на словѣ *умѣетъ* и въ третій — на словѣ *взяться*, то эта игра ударенія и отраженіе ея на смыслѣ сказаннаго дѣлаетъ очевидной важность

---

[1]) Относительно правдивости чувства и разныхъ правилъ декламаціи можно найти много дѣльныхъ указаній въ двухъ книгахъ Legouvé: 1) L'art de la lecture, 2) La lecture en action. Большинство нашихъ руководствъ выразительнаго чтенія построены на этихъ двухъ книгахъ.

ударенія, и намъ случалось замѣчать, что такая реальная иллюстрація дѣла доставляетъ классу большое удовольствіе. Дѣти съ охотой начинаютъ сами приводить примѣры, мѣнять въ нихъ удареніе, и наблюдаютъ, что изъ этого выходитъ[1]).

Съ остановками дѣло труднѣе; для того, чтобы оцѣнить значеніе паузы, надо имѣть болѣе тонкій слухъ и вниманіе къ формамъ произношенія, чѣмъ для того, чтобы схватить удареніе. Приходится начинать обыкновенно съ самыхъ большихъ и выразительныхъ паузъ, и опять, напримѣръ, мѣняя паузу, можно показать ея роль для значенія того, что говорится. Можно взять, напримѣръ, такое приказаніе: «Сидѣть нельзя стоять» и выяснить, мѣняя паузу, какъ кореннымъ образомъ отъ перестановки паузы можетъ измѣниться основной смыслъ этого приказанія.

При дальнѣйшихъ ступеняхъ выразительнаго чтенія разныя особенности ударенія и остановки будутъ выступать постепенно сами собою. В. П. Шереметевскій совѣтуетъ примѣнять даже особые знаки[2]), которыми можно облегчать учащимся правильное произношеніе; намъ случалось, слѣдуя его совѣтамъ, примѣнять эти знаки съ нѣкоторою пользой, но, насколько намъ позволяетъ судить собственный опытъ, эти знаки годятся только на первыхъ ступеняхъ чтенія: они нѣсколько мѣшаютъ цѣльности произношенія, и дѣти бываютъ склонны ихъ скандировать такъ, что произношеніе утрачиваетъ естественность, становится нѣсколько подчеркнуто и грубо.

Для того, чтобы достигать дѣйствительно выразительнаго чтенія, надо, чтобы ему предшествовало объяснительное — оно можетъ сдѣлать чтеніе наиболѣе сознательнымъ, а потому и выразительнымъ. Однимъ изъ главныхъ условій, ведущихъ къ тому, чтобы выразительное чтеніе вызвало интересъ въ учащихся, вызвало желаніе потрудиться надъ умѣніемъ толково читать и произносить, конечно, служитъ умѣнье самого преподавателя, его собственный интересъ къ хорошему чтенію, и преподавателямъ русскаго языка важно этому учиться самимъ, когда отъ природы они это дѣлать не умѣютъ. Но, кромѣ умѣнья преподавателя, есть и другіе пріемы, которыми можно поднять работу учащихся надъ произношеніемъ.

Обыкновенно (и во многихъ школахъ приходилось это замѣчать), ученики и ученицы (и ученики больше, чѣмъ ученицы)

---

[1]) Относительно нѣкоторыхъ внѣшнихъ пріемовъ распознаванія, гдѣ нужно поставить логическое удареніе, см. В. Острогорскій. Бесѣды о преподаваніи словесности. С.-Пб. 1885, стран. 24, 25.

[2]) В. П. Шереметевскій. Соч. 1-е изд., стран. 112—113.

даже какъ-то стыдятся дать волю своему желанію сказать выразительно стихи или прозаическій отрывокъ. Они считаютъ, что задача ихъ выполнена, если они знаютъ наизусть, а что работа надъ произношеніемъ даже и не входитъ въ заданный урокъ, и какъ-то принятымъ въ ученической средѣ становится отвѣчать заученное именно, какъ заученное и постороннее. Во избѣжаніе такого отношенія со стороны учащихся къ выразительности чтенія необходимо, прежде всего, раздѣлить эти двѣ задачи: умѣніе выразительно читать и знаніе наизусть.

Послѣ того какъ разобрано въ классѣ какое-нибудь поэтическое или прозаическое произведеніе, на другой урокъ хорошо задать только умѣть выразительно читать разобранное, предложивъ учащимся отмѣтить въ своемъ чтеніи то, что было отмѣчено въ прочитанномъ, какъ главное, какъ веселое, грустное, серьезное; постараться передать это въ тонѣ, удареніяхъ и остановкахъ, а затѣмъ на ближайшемъ урокѣ, во время спрашиванія этого заданнаго урока, привлечь весь классъ къ оцѣнкѣ того, какъ будутъ читать учащіеся разобранную статью. Намъ доводилось видать большое оживленіе и большой интересъ учащихся къ такому упражненію; и если это были стихи, то они настолько уже запоминались при такой работѣ, что требовалось очень немного усилія даже для среднихъ и слабыхъ, чтобы выучить ихъ толково къ слѣдующему разу наизусть, а болѣе одаренные запоминали, обыкновенно, эти стихи уже при самой работѣ надъ выразительностью ихъ чтенія, и тутъ же могли ихъ сказать выразительно наизусть. Кстати, такой пріемъ учитъ дѣтей, какъ нужно запоминать стихи: онъ даетъ имъ въ руки самый экономный способъ, какъ свидѣтельствуетъ объ этомъ и опытная психологія, запоминанія: не вытверживать отдѣльныхъ строкъ, какъ это часто дѣлается, а въ связи съ содержаніемъ запоминать болѣе цѣльныя части произведенія.

Послѣ того какъ нѣсколько разъ примѣнено такое упражненіе, когда вы замѣчаете, что техника выразительнаго чтенія начинаетъ въ классѣ пріобрѣтаться, оживить его интересъ къ выразительности чтенія можно еще болѣе, предоставивъ дѣтямъ самимъ, каждому для себя, выбрать изъ хрестоматіи отрывки прозы или стихи, которые бы имъ нравились, научиться самимъ читать ихъ выразительно и затѣмъ выучить наизусть, или даже просто ограничиться умѣньемъ читать. Это слѣдованіе собственному вкусу въ выборѣ произведенія даетъ новый толчокъ желанію сказать или прочесть его выразительно и вызываетъ новые своеобразные оттѣнки чтенія, иногда творческіе, которые интересуютъ

классъ, и, въ свою очередь, могутъ быть предметомъ его разбора и оцѣнки.

Здѣсь же преподавателю открывается возможность сдѣлать много полезныхъ указаній и, между прочимъ, выразивъ свое удовлетвореніе при удачномъ выборѣ произведеній учащимися, въ то же время еще разъ отмѣтить тѣ неудачи въ чтеніи, которыя въ этомъ случаѣ иной разъ происходятъ отъ того, что ученикъ или ученица не поняли того, что выбрали для чтенія или ученія наизусть, и тѣмъ самымъ еще разъ и еще разъ показать имъ, что выразительность чтенія, прежде всего, зависитъ отъ степени пониманія того, что читается и произносится.

Для того, чтобы и въ этомъ случаѣ произношеніе вслухъ и чтеніе звучали отчетливѣе и слышнѣе для класса, и для того, чтобы произносящіе ихъ ученикъ или ученица получали бо́льшую привычку говорить передъ обществомъ и чувствовали большую отвѣтственность за правильность произношенія, а потому и вкладывали бы въ него больше энергіи, хорошо заставлять ихъ произносить стихи и читать вслухъ съ каѳедры, стоя лицомъ къ классу и имѣя передъ собою устремленные на себя взгляды товарищей. Въ первый разъ этотъ пріемъ намъ пришлось увидать въ одной изъ цюрихскихъ кантональныхъ гимназій въ 1889 году, и мы до сихъ поръ помнимъ свободное и благородное произношеніе учениковъ возраста нашего второго класса и самый живой интересъ дѣтей къ этому произношенію. Съ тѣхъ поръ намъ самимъ приходилось примѣнять тотъ же пріемъ на своихъ урокахъ, и мы не имѣли случая разубѣдиться въ его цѣлесообразности.

Обыкновенно, возражаютъ противъ свободнаго выбора учащимися матеріала для чтенія и выучиванія наизусть, что такой выборъ можетъ быть случаенъ, а между тѣмъ въ младшихъ классахъ нужно озаботиться заучиваніемъ такихъ литературныхъ произведеній, которыя, въ свою очередь, давали бы матеріалъ для изученія словесности и литературы въ старшихъ классахъ[1]). Есть и другое мнѣніе, идущее въ разрѣзъ съ такимъ свободнымъ выборомъ: «Не давайте имъ выучивать ничего такого», пишетъ Срезневскій[2]), «что должно перестать имъ нравиться позже, когда они станутъ умнѣе и требовательнѣе въ своихъ взглядахъ на прекрасное».

Мы не раздѣляемъ ни того, ни другого взгляда. Собирать матеріалъ для позднѣйшаго курса литературы заучиваніемъ его на-

---

[1]) R. Lehmann. Der deutsche Unterricht, S. 8, 9, 155.

[2]) Срезневскій. Бесѣды, стран. 35.

изусть потому не слѣдуетъ, что, во-первыхъ, этотъ матеріалъ далеко не соотвѣтствуетъ развитію и вкусамъ учащихся въ младшихъ классахъ, а во-вторыхъ, свѣжесть матеріала, къ которому приступаютъ при историческомъ изученіи литературы, какъ намъ не разъ приходилось убѣждаться, имѣетъ свои преимущества въ цѣляхъ того же историческаго изученія. Намъ случалось, напримѣръ, съ большимъ удовлетвореніемъ слушать въ VII классѣ гимназіи выразительное, простое и сознательное произношеніе художественныхъ произведеній, когда мы и здѣсь предоставляли ученицамъ выучивать наизусть изъ разбираемыхъ произведеній то, что имъ самимъ нравилось. Такъ было, напримѣръ, съ драматической поэмой «Камоэнсъ», когда ученицы говорили намъ наизусть сцены изъ этого произведенія, избранныя ими самими.

Мнѣніе Срезневскаго намъ кажется тоже не совсѣмъ педагогичнымъ. Намъ представляется наиболѣе цѣлесообразнымъ, чтобы каждый возрастъ получалъ удовлетвореніе отъ тѣхъ произведеній, которыя въ данный моментъ, по его развитію, могутъ ему нравиться. Что̀ за бѣда, что со временемъ эти произведенія могутъ разнравиться; тогда найдутся другія, для которыхъ, въ свою очередь, наступитъ время, когда ихъ замѣнятъ другія — и такъ всю нашу жизнь. И мы съ большимъ удовольствіемъ вспоминаемъ, обыкновенно, тѣ дѣтскіе стихи, которыми мы наслаждались, когда наша жизнь еще только начиналась. Въ самыхъ этихъ воспоминаніяхъ есть что-то хорошее, доказывающее, что не даромъ мы въ дѣтствѣ учили дѣтскіе стихи, которые теперь насъ удовлетворить уже не могутъ. Эту сторону дѣла прекрасно чувствовалъ Ушинскій, когда въ «Родное слово» помѣщалъ, на взглядъ взрослаго человѣка, наивныя и пустыя стихотвореньица, которыя именно своею наивностью и приводятъ въ восторгъ дѣтей. Вѣдь, мы разучиваемъ въ школѣ съ дѣтьми стихи, какъ и многое другое, вовсе не для того, чтобы это помнилось всю жизнь. Не бѣда, если они очень скоро ихъ забудутъ, но стихотвореніе часто нужно именно въ данную минуту, чтобы дать эстетическое впечатлѣніе, дать толчокъ для мысли, полезное и здоровое переживаніе, а тамъ послѣ оно можетъ быть и оставлено, какъ отработавшій паръ у техника.

Къ пріемамъ обученія выразительному чтенію относятся также такъ называемое чтеніе по ролямъ и чтеніе хоромъ.

Первый пріемъ намъ всегда казался нѣсколько театральнымъ и, по своей искусственности, не очень пригоднымъ для классной

работы, и потому мы какъ-то невольно его избѣгали въ своемъ преподаваніи, хотя намъ и приходилось слышать отъ своихъ товарищей по дѣлу, что иногда такое чтеніе идетъ просто и живо; что касается до второго пріема — чтенія хоромъ, — то у него есть свои достоинства и недостатки. Произносить сообща дѣтямъ доставляетъ удовольствіе, они пріучаются при этомъ громче говорить и учатся ритму; но есть сравнительно немного вещей, которыя могутъ хорошо звучать при хоровомъ произношеніи; хоровое произношеніе по мѣрѣ выхода изъ дѣтскаго возраста учащихся начинаетъ ихъ тяготить, и въ этомъ чувствуется тогда уже что-то дикое, а, самое главное, такое чтеніе ослабляетъ индивидуальности произношенія, которыми приходится очень дорожить. Вотъ, почему намъ кажется, что этотъ пріемъ можно примѣнять только съ маленькими дѣтьми, да и не часто: къ нему хорошо прибѣгать, когда вы чувствуете, что дѣти у васъ устали отъ классной работы; тогда хорошо, въ видѣ отдыха, въ видѣ даже бодрящаго развлеченія, пригласить дѣтей встать (эта перемѣна позы также освѣжаетъ) и сказать какую-нибудь любимую ими вещицу[1]) хоромъ.

Но какой бы пріемъ обученія выразительному чтенію мы ни думали использовать, все-таки въ основѣ его всегда будетъ лежать чтеніе объяснительное, а чтобы и то и другое слилось въ одно живое и разумное цѣлое, нужно много такта и знанія дѣтской натуры, нужно чувствовать жизнь класса въ моментъ работы и не упускать ея изъ рукъ.

---

[1]) О произношеніи хоромъ см. Dr. Jos. Loos. Das Chorsprechen in der Schule. Prag. 1889. См. также Е. Янжулъ. Американская школа, стран. 60 и R. Lehmann. Der deutsche Unterricht, S. 163.

IX.

УЧЕНИЧЕСКІЯ СОЧИНЕНІЯ.

Отъ разбора образцовъ сочиненій нашихъ писателей очень естественно перейти къ упражненіямъ учащихся въ самостоятельномъ изложеніи какъ собственныхъ, такъ и чужихъ мыслей — къ ученическимъ сочиненіямъ; и въ глазахъ русскаго общества, въ глазахъ семьи, письменныя ученическія сочиненія составляютъ чуть ли не единственный отдѣлъ преподаванія, вызывающій сочувствіе, именно, какъ такой отдѣлъ, на которомъ учащійся всего больше развивается и воспитывается. Въ этой живой и самостоятельной работѣ, говорятъ, можетъ выразиться личность учащагося, который, освобождаясь въ этомъ случаѣ отъ формальныхъ и подчасъ схоластическихъ пріемовъ школы, всего ближе подходитъ къ жизни.

Намъ кажется, что такой взглядъ на ученическія сочиненія въ ихъ современной постановкѣ могъ создаться только по недоразумѣнію. Онъ могъ создаться потому только, что, во-первыхъ, о задачахъ и пріемахъ этихъ работъ въ обществѣ нѣтъ опредѣленныхъ представленій, нѣтъ мѣрила, по которому можно было бы судить о достоинствахъ и недостаткахъ въ постановкѣ этого дѣла, а во-вторыхъ, потому, что условія, въ которыя поставлены въ данномъ случаѣ и ученикъ, и учитель, большинству не очень ясны. Между тѣмъ вопросъ о правильной постановкѣ сочиненій въ средней школѣ очень важенъ, — это вопросъ о воспитаніи сужденія въ молодомъ поколѣніи, объ его умѣніи ясно передать свою мысль. Общество потому именно и сочувствуетъ сочиненіямъ, что видитъ въ нихъ вѣрное орудіе къ достиженію этой цѣли. Но составляютъ ли эти сочиненія такое орудіе въ дѣйствительности?

При первомъ взглядѣ это такъ. Если обратиться къ нашимъ сборникамъ темъ, которыми пользуются преподаватели, или къ темамъ, присылавшимся въ свое время изъ округовъ для окончательныхъ испытаній гимназистовъ, то можно порадоваться

солидности развитія нашего учащагося юношества. Наши ученики въ возрастѣ отъ 15 до 19 лѣтъ умѣютъ на 5—12 страницахъ своихъ тетрадей (преимущественно на 5, иногда больше, иногда меньше) самостоятельно рѣшать важнѣйшіе вопросы исторіи, литературы, права, морали, даже подчасъ еще не разрѣшенные наукой. Многіе изъ учениковъ получаютъ 5 или 12 (смотря по той или другой балловой системѣ) за то, что литературнымъ слогомъ, но не безъ грамматическихъ ошибокъ, проводятъ параллель между «трусостью и нерѣшимостью», между «смѣлостью и рѣшительностью», оцѣниваютъ «значеніе внѣшнихъ обстоятельствъ для духовнаго развитія человѣка», указываютъ, «чѣмъ русскій человѣкъ можетъ гордиться въ своей исторіи», разсуждаютъ «о вредѣ праздности», говорятъ «о значеніи эпохи возрожденія наукъ и искусствъ» и т. п. Не учась естественнымъ наукамъ, они обстоятельно отвѣчаютъ на вопросъ: «Въ какомъ смыслѣ природа называется живой книгой и лучшимъ учителемъ?»; развиваютъ мысли, заключающіяся въ стихотвореніи Лермонтова: «По небу полуночи ангелъ летѣлъ»; разъясняютъ, «почему люди, наиболѣе знающіе, бываютъ и наиболѣе скромные», и, наконецъ, рѣшаютъ, «въ чемъ заключается истинное образованіе?» Однимъ словомъ, это цѣлый рядъ серьезнѣйшихъ работъ, такихъ серьезныхъ, что, не рѣшаясь сомнѣваться въ людяхъ вообще, все-таки усомнишься въ томъ, чтобы изъ людей взрослыхъ и читавшихъ нашлось много лицъ, способныхъ въ теченіе часа отвѣтить удовлетворительно на подобные вопросы.

Въ концѣ концовъ, эти молодые люди получаютъ разнообразные аттестаты, съ которыми вступаютъ въ жизнь; нѣкоторые изъ этихъ аттестатовъ называются даже аттестатами зрѣлости, — это самые солидные аттестаты окончившихъ курсъ въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ: съ аттестатомъ зрѣлости въ рукахъ молодой человѣкъ можетъ вступить въ университетъ, и, судя по этому аттестату, онъ долженъ обладать особою серьезностью и самостоятельностью мысли. Но, какъ только онъ выходитъ изъ дверей школы и переступаетъ порогъ университета, декораціи совершенно мѣняются: оказывается, что эта молодежь очень мало подготовлена къ усвоенію научнаго изложенія вопроса, что сочиненія, которыя задаются въ университетѣ, иногда на болѣе частныя и узкія темы, для нихъ труднѣе тѣхъ широкихъ сочиненій, которыя такъ легко было писать на гимназической скамьѣ, и начинаются общія жалобы профессоровъ на невоспитанность мысли юныхъ студентовъ, на недостаточность ихъ подготовки къ самостоятельной работѣ надъ наукой.

Такимъ образомъ оказывается, что при первомъ столкновеніи съ безпристрастной критикой, съ дѣйствительно серьезнымъ требованіемъ, только что пріобрѣтенная самостоятельность мысли куда-то исчезла. Или, можетъ-быть, она вовсе не существовала? или, быть-можетъ, мысль учениковъ была направлена не на такія вещи, которыя этого заслуживаютъ?

Что касается до учениковъ, то обыкновенно они переживаютъ нѣсколько стадій въ своихъ взглядахъ на сочиненія. Первая — это та, когда они находятся еще въ преддверіи сочиненій и мечтаютъ о томъ, какъ они будутъ наконецъ писать сочиненія, оставивши диктанты и изложенія. Вторая — это та, когда они впервые пишутъ сочиненія описательнаго и повѣствовательнаго характера, сочиненія, поставленныя въ болѣе благопріятныя условія и потому выполняемыя даже не безъ увлеченія. Третья стадія — это та, когда они встрѣчаются, наконецъ, съ разсужденіями, о которыхъ мечтали прежде, и которыя теперь, при ближайшемъ знакомствѣ, даютъ имъ почувствовать всю трудность добросовѣстнаго отвѣта на предлагаемые непосильные имъ вопросы. Первое разсужденіе, обыкновенно, задается на домъ. Ученикъ сначала долго ломаетъ голову надъ первыми разсужденіями, обращается къ болѣе свѣдущимъ товарищамъ или къ студентамъ, или къ знакомымъ учителямъ, въ лучшемъ случаѣ находитъ подходящіе матеріалы и пишетъ, — однимъ словомъ, ищетъ тѣхъ указаній, которыхъ въ правѣ былъ бы ожидать отъ школы; въ концѣ концовъ, сочиненіе бываетъ готово, но, большею частью, ученикъ обнаруживаетъ въ немъ даже неумѣніе процитировать прочитанный источникъ. Это неумѣніе цитировать, т.-е. неумѣніе отдѣлить въ прочтенномъ матеріалѣ, что относится, что не относится, что, наконецъ, не вполнѣ относится въ вопросу, о которомъ идетъ рѣчь, составляетъ и впослѣдствіи чрезвычайно важный пробѣлъ въ умственномъ развитіи учащихся. Оказывается, что они хотя и пишутъ сочиненія, но, просто, не умѣютъ читать, не умѣютъ держаться въ предѣлахъ обсуждаемаго вопроса. Каждый преподаватель словесности по опыту знаетъ, сколько разъ въ ученическихъ сочиненіяхъ приходится встрѣчаться съ отклоненіями отъ темы.

Но истинныя затрудненія начинаетъ испытывать ученикъ, когда ему задается одинъ изъ вышеуказанныхъ вопросовъ для класснаго сочиненія, которое нужно выполнить безъ предварительной подготовки въ теченіе часа, рѣдко двухъ. Здѣсь начинается, обыкновенно, классическое «грызеніе пера», тревожныя перемарыванія тетради и т. п., намъ хорошо извѣстныя состоя-

нія ученика. При этомъ нужно замѣтить, что преподаватель въ этомъ случаѣ не всегда можетъ прійти на помощь ученику и дать ему необходимыя разъясненія, памятуя, что на экзаменѣ ученику придется попасть въ такое же положеніе, и нужно заранѣе научиться умѣнію извернуться. Здѣсь возможны только очень осторожныя и минимальныя указанія. Но à la guerre comme à la guerre, и сочиненіе къ концу урока, дѣйствительно, изготовляется, при чемъ тема, конечно, поневолѣ, скомкана, перспектива ея развитія не соблюдена, слогъ небреженъ и т. п., и ученикъ мучится своимъ неумѣніемъ писать сочиненія.

Но такое его отношеніе къ дѣлу постепенно проходитъ, и онъ вступаетъ въ послѣднюю стадію сочинительскаго школьнаго искусства. У него развивается сноровка въ писаніи сочиненій, основанная на совершенномъ равнодушіи къ какой бы то ни было темѣ и добросовѣстности отвѣта на нее. Онъ научается говорить гладко о чемъ угодно, не вдумываясь въ вопросъ, а, просто, прилично и шаблонно нанизывая фразы одна на другую. Въ его сочиненіи такъ и сыплются привычныя шаблонныя выраженія, въ родѣ слѣдующихъ: «Если мы бросимъ взглядъ на средніе вѣка, то увидимъ, что въ эти времена темнаго невѣжества и обскурантизма», или: «Къ прошедшему, весьма естественно, должны принадлежать также и тѣ великіе государственные дѣятели, которые, уступая мѣсто другъ другу, старались, и мало-по-малу достигли высшей степени цивилизаціи, народнаго развитія и вообще всего строя государственной жизни», и т. п. При этомъ ученику, въ сущности, все равно, о какомъ вѣкѣ онъ говоритъ, и онъ будетъ только приноравливаться ко вкусу своего преподавателя. Планъ такого сочиненія составляется, обыкновенно, какъ попало, на скорую руку по окончаніи работы, смотря по тому, куда занесутъ человѣка его фантазія и самое пустое фразерство. И винить его въ этомъ нельзя: невозможность выполненія задачи и въ то же время необходимость ея выполненія непремѣнно влекутъ за собой равнодушіе и формализмъ.

Въ этомъ случаѣ вырабатывается особая вредная привычка ума, при которой ученикъ начинаетъ любить отвлеченныя темы, для которыхъ ничего не нужно читать, а можно писать то, что придетъ въ голову, не вдумываясь, правильно это или неправильно. Онъ готовъ писать на какую угодно тему, даже и не понимая ея; онъ привыкаетъ отписываться отъ нея, какъ одинъ чиновникъ, о которомъ вспоминаетъ Герценъ, и который на вопросъ начальника, понимаетъ ли онъ присланную бумагу, отвѣтилъ: «Не понимаю», а на вопросъ, можетъ ли на нее отвѣтить,

сказалъ: «Могу». Кто знаетъ, быть-можетъ, ученическая скамья готовитъ въ будущемъ въ этомъ случаѣ подобнаго чиновника! Мы готовы думать, по крайней мѣрѣ, что верхоглядство и шаблонъ, которые такъ мѣшаютъ совершенствованію людей и развиваютъ увѣренность въ отличномъ знаніи всего, при отсутствіи какого бы то ни было основательнаго знанія, до извѣстной степени обязаны своимъ происхожденіемъ ученическимъ сочиненіямъ, которыя, научая разсуждать о чемъ угодно, удовлетворяться самыми дешевыми заключеніями, отымаютъ даже самую способность представлять тебѣ, что̀ такое истинное пониманіе предмета. Къ освѣщенію этого вопроса очень идутъ слѣдующія слова Ушинскаго: «У насъ мало сознается та истина, что дѣйствительно хорошая рѣчь вовсе не то, то гладкая болтовня, и что болтовню, не имѣющую дѣйствительнаго содержанія, нѣтъ надобности развивать въ дѣтяхъ, а напротивъ, надобно подавлять, если она уже развилась въ нихъ подъ вліяніемъ какихъ-нибудь жизненныхъ условій»... «Какъ часто въ жизни», продолжаетъ Ушинскій, «приходится бороться съ изболтавшеюся личностью, если она получаетъ общественное значеніе, и бороться, по большей части, безуспѣшно, потому что нѣтъ ничего труднѣе, какъ провести разумную мысль дѣйствительности въ голову такого господина, который самъ себя заслушивается и за красивою сѣтью своихъ собственныхъ фразъ не видитъ иногда страшной прорѣхи въ мысли, такой прорѣхи, которую замѣтилъ бы менѣе его развитой человѣкъ, но только не запутавшійся въ своей собственной діалектикѣ... Понятно, что школа должна предохранять отъ такого недостойнаго обращенія со словомъ, а не пріучать къ нему».

Но гдѣ же ученику выработать себѣ пониманіе предмета и толковое его изложеніе? Онъ, по необходимости, долженъ отвѣчать на вопросы изъ самыхъ разнообразныхъ областей знанія, большею частью, ему почти недоступныхъ, и все это приводитъ къ тому, что каждое новое сочиненіе для ученика является совершенно новой работой, представляющей и новый матеріалъ и требующей для этого матеріала новой, еще незнакомой ученику формы. Какая связь, напримѣръ, между вопросомъ о «поэзіи Пушкина» и «вліяніемъ географическихъ условій на жителей страны» или распознаваніемъ тонкостей различныхъ синонимовъ? Гдѣ тутъ послѣдовательный переходъ, необходимый для пріобрѣтенія надлежащихъ навыковъ, отъ простой — къ сложной работѣ? Можно положительно утверждать, что если предшествующія сочиненія и даютъ нѣкоторый опытъ ученику въ изготовленіи послѣдующихъ работъ, то только въ самомъ нежелательномъ

направленіи — опытъ въ поверхностной изворотливости, діалектикѣ и умѣніи довольствоваться такимъ рѣшеніемъ вопроса, которое едва ли даже можно назвать и приблизительнымъ. Вы представьте себѣ, сколько накопляется въ ученическихъ головахъ такихъ приблизительныхъ и дешевыхъ, не утруждающихъ ума рѣшеній, и вамъ станутъ понятны отчасти жалобы университетскихъ преподавателей на неумѣнье студентовъ младшихъ курсовъ научно работать.

Есть множество людей, которые считаютъ себя способными послѣ самаго бѣглаго ознакомленія съ предметомъ рѣшать вопросъ о причинѣ того или другого явленія; отъ нихъ нерѣдко можно слышать такія фразы: «это ясно само собою», «это находится въ очевидной зависимости отъ такой-то причины», и т. п. Однако, въ большинствѣ случаевъ, обыкновенно, бываетъ весьма трудно объяснять явленія и показывать дѣйствительное отношеніе причины и слѣдствія. Такая самоувѣренность сужденія есть результатъ недостаточной дисциплины ума. Извѣстный физикъ Фарадей говоритъ, что для дисциплины ума необходимо пріучать его къ ясному и точному образованію понятій такъ, чтобы могли оставаться живыя и отчетливыя впечатлѣнія отъ предмета, о которомъ идетъ дѣло, «чтобы учащійся постоянно занимался образованіемъ точныхъ идей и яснымъ выраженіемъ ихъ въ языкѣ». «Такое занятіе нечувствительно противодѣйствуетъ всякой наклонности къ преувеличенію или ошибкѣ и усиливаетъ чувство и любовь къ истинѣ во всѣхъ сторонахъ жизни». «Вѣдь каждую мысль», продолжаетъ Фарадей, «гораздо легче освободить отъ ошибки, чѣмъ отъ неясности и путаницы». Особенно цѣнно замѣчаніе этого ученаго о необходимости воздержаться отъ такого сужденія, для котораго не имѣешь достаточныхъ данныхъ; по словамъ Фарадея, человѣкъ, заблудившійся въ лѣсу и остановившійся въ размышленіи о настоящемъ пути, ближе къ истинному пути, чѣмъ тотъ, кто идетъ наудачу. Умѣніе воздержаться отъ сомнительнаго сужденія важно еще потому, что не создаетъ человѣку и такихъ ложныхъ мнѣній, которыя помѣшали бы ему впослѣдствіи безъ предразсудковъ принять истину, когда она будетъ наконецъ открыта.

При современной постановкѣ ученическія сочиненія могутъ вреднымъ образомъ вліять на умственныя привычки нашей молодежи. Не говоря уже о томъ, что преподавателю нѣтъ ни силъ, ни времени, какъ слѣдуетъ, самому готовиться къ сочиненіямъ, самая неопредѣленность матеріала каждаго сочиненія не даетъ ему опоры быть убѣдительнымъ и точнымъ въ своихъ разъясне-

ніяхъ. Было бы неблагодарною задачей при такихъ условіяхъ выяснять ученику, страдающему поверхностностью сужденія и любовью къ безсодержательнымъ фразамъ, его промахи. Вступать въ споръ съ нимъ очень неблагоразумно, такъ какъ онъ никогда не постарается вникнуть въ объясненія учителя, а будетъ считать только, что его не оцѣнили, между тѣмъ какъ такая привычка развязно судить обо всемъ иногда остается на всю жизнь.

А между тѣмъ правильная постановка веденія сочиненій могла бы очень серьезно помочь логичности сужденій учащихся и развитію ихъ языка. Вотъ, почему намъ кажется, что этотъ вопросъ заслуживаетъ общественнаго вниманія, и мы считаемъ долгомъ содѣйствовать его освѣщенію, какъ посильными справками о веденіи этого дѣла у иностранцевъ, такъ и нѣкоторыми данными, извлеченными изъ собственнаго опыта за значительное количество лѣтъ работы въ средней школѣ.

Въ системѣ веденія сочиненій въ нѣмецкихъ, французскихъ и американскихъ школахъ есть нѣкоторыя типичныя отличія отъ нашихъ, и, насколько мы ихъ улавливаемъ по тому, что намъ довелось отчасти прочесть объ этихъ школахъ, а во Франціи даже и нѣсколько видѣть, эти особенности въ веденіи дѣла могли бы быть сведены, приблизительно, къ слѣдующему.

Больше всего намъ удалось собрать свѣдѣній о постановкѣ сочиненій въ нѣмецкой школѣ. Мы съ нея и начинаемъ, и прежде всего нужно сказать, что въ Германіи, какъ и у насъ, ни университетъ, ни правительство не удовлетворены тѣмъ, насколько нѣмецкая молодежь подготовляется среднею школою къ умѣнью излагать свои мысли самостоятельно. По крайней мѣрѣ, объ этой неудовлетворенности говорятъ и Фр. Паульсенъ, и бывшій министръ народнаго просвѣщенія Визе[1]), въ своихъ мемуарахъ.

Насколько освѣщается это дѣло въ педагогической нѣмецкой литературѣ, намъ представляется, что въ веденіи ученическихъ сочиненій въ Германіи есть два теченія: къ одному примыкаютъ преподаватели, находящіе обращеніе къ самостоятельной учени-

---

[1]) «Wie wenig entwickelt häufig beim Abgang von der Schule und ebenso noch beim Abgang von der Universität die Fähigkeit ist, auch ganz einfache Gedankenzusammenhänge in angemessener Form darzustellen, das weiss jeder, der Prüfungsarbeiten durchzulesen hatte (F. Paulsen. Geschichte des gelehrten Unterrichts...): — Wie oft muss ich von höheren Civil- und Militärbeamten die Klage hören und nehme es selbst an den von mir durchgesehenen Aufsätzen junger Juristen und Offiziere wahr, dass diese Arbeiten auch bei Solchen, die eine höhere Schule durchgemacht haben, an starken stilistischen und logischen Mängeln leiden» (Wiese. Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. II. 1887).

ческой мысли въ сочиненіяхъ преждевременнымъ для средней школы и полагающіе, что наилучшихъ результатовъ въ веденіи сочиненій можно достигнуть, прежде всего, путемъ изложеній или упражненій, къ нимъ близкихъ, и это направленіе, повидимому, наиболѣе распространенное; другіе видятъ въ передачѣ собственныхъ мыслей учащихся основу дѣла при постановкѣ сочиненій въ средней школѣ.

Характернымъ стремленіемъ для нѣмцевъ, какъ намъ кажется, является желаніе классифицировать ученическія сочиненія и подыскать для этой классификаціи даже иногда и философскія обоснованія. Извѣстное, напримѣръ (въ нашихъ школахъ взятое изъ Германіи), дѣленіе сочиненій на описанія, повѣствованія и разсужденія у Зейфферта находитъ такое обоснованіе: такъ какъ человѣкъ воспринимаетъ окружающее въ формахъ пространства, времени и причинной связи, то отсюда, естественно, и вытекаетъ вышеупомянутое дѣленіе; описаніе есть результатъ воспріятія въ пространствѣ, повѣствованіе — во времени, разсужденіе — въ причинной связи.

Фердинандъ Шульцъ предлагаетъ раздѣлить сочиненія на 1) изобразительныя, 2) на изслѣдованія. Въ первыя входятъ описанія, повѣствованія и характеристики; во вторыя — распространенія и раскрытія понятій и разсужденія[1]).

Р. Леманъ дѣлитъ ученическія упражненія въ изложеніи мыслей на 1) изложеніе (разсказъ, передача содержанія, описаніе; 2) раскрытіе (какого-либо характера, понятія, даннаго положенія); 3) Разсужденіе (доказательство, опроверженіе)[2]).

Соотвѣтственно этимъ дѣленіямъ строится и весь планъ веденія сочиненій въ средней школѣ, при чемъ болѣе сложная работа все болѣе отодвигается къ старшимъ классамъ, а въ самыхъ разсужденіяхъ, какъ, напримѣръ, у Лемана, не считается возможнымъ обращаться къ собственнымъ взглядамъ учащагося[3]): ему предлагается доказывать или опровергать только тѣ положенія, вѣрность или невѣрность которыхъ уже выяснена въ классѣ и признается безспорной, а учащійся обязанъ показать свое умѣніе

---

[1]) Ferd. Schultz. Die Grundzüge der Meditation. Eine Anleitung zum Entwerfen von Aufsätzen. Dessau 1883.

[2]) R. Lehmann. Der deutsche Unterricht. S. 86. Нашъ взглядъ на такія дѣленія мы развиваемъ ниже.

[3]) R. Lehmann, S. 90.

правильно строить доказательство или опроверженіе изъ данныхъ, разработанныхъ въ классѣ.

Какъ разъ всѣ эти три педагога находятъ, что не слѣдуетъ давать учащимся очень много разсуждать; прежде всего, надо выучить ихъ точно исполнять, а средніе классы должны сосредоточиться на изученіи стиля.

Вообще всѣ сочиненія ученическія — не лирика, не научная работа — это только работа надъ формой, и «свобода хотя и прекрасная цѣль, но, въ большинствѣ случаевъ, дурной путь къ воспитанію»[1]). И, на нашъ взглядъ, эти мнѣнія проистекаютъ изъ ихъ общаго пониманія жизни и основъ воспитанія. Леманъ, напримѣръ, подкупающій добросовѣстностью своей работы, откровенно говоритъ, что онъ знаетъ, что его взгляды не вызовутъ сочувствія общества, что свобода сужденія юношества — заманчивый идеалъ; но, несмотря на это, онъ все-таки считаетъ, что не самостоятельность мысли, а исполнительность должна быть въ основѣ веденія сочиненія, такъ какъ онъ хотѣлъ бы стоять на твердой почвѣ въ этомъ дѣлѣ, готовить къ жизни простыхъ, скромныхъ, здравомыслящихъ и умѣющихъ работать людей.

Леманъ считаетъ особенно невозможнымъ (и въ этомъ съ нимъ согласны Клауке и Лаасъ) обращаться къ собственнымъ впечатлѣніямъ и мыслямъ учащихся въ младшихъ и среднихъ классахъ, по двумъ основаніямъ: во-первыхъ, указываетъ онъ, эти впечатлѣнія слишкомъ ничтожны и неясны, чтобъ съ ними можно было что-нибудь сдѣлать для сочиненій въ этомъ возрастѣ. Вы думаете, у нашихъ мальчиковъ есть наблюдательность, а главное, охота наблюдать красоты природы, и ихъ впечатлѣніями въ этой области можно воспользоваться для какой-нибудь темы, напримѣръ о лѣтней прогулкѣ?... Вовсе нѣтъ. Наши мальчики, пишетъ онъ[2]), такъ полны непосредственною жизнерадостностью, охотой двигаться, бѣгать, возиться, при случаѣ хорошенько поѣсть, что вы не дождетесь отъ нихъ описаній природы. Чувство природы, пониманіе ея красотъ есть результатъ очень сложнаго психологическаго процесса, результатъ долгой культуры. Леманъ ссылается на Буркгардта[3]), что въ этомъ случаѣ проявляется тотъ же психологическій законъ, который наблюдается и въ раз-

---

[1]) Тамъ же, стран. 91. «Die Freiheit ist zwar ein schönes Ziel, in den meisten Fällen aber ein schlechtes Mittel der Erziehung».

[2]) R. Lehmann. Der deutsche Unterricht. S. 194, 196, 198, 199.

[3]) J. Burchhardt. Cultur der Renaissance, II. S. 14. 3 Aufl.

витіи народовъ. Юные народы, народная поэзія не даютъ намъ картинъ природы; у нихъ на это нѣтъ глаза и вкуса; зато они живо передаютъ намъ сцены движенія, битвъ и отдѣльныя свойства людей, какъ они проявляются въ житейскихъ столкновеніяхъ. Попробуйте нашимъ мальчикамъ задать разсказать о какой-нибудь ихъ прогулкѣ. Чего вы отъ нихъ дождетесь? Это будутъ скудныя, наивныя впечатлѣнія: вы будете читать: «Когда мы пришли, мы позавтракали; когда мы позавтракали, мы пошли гулять; когда мы гуляли, мы много ходили; когда мы погуляли, мы сѣли поѣсть...» и въ этомъ родѣ безъ конца.

Итакъ, для такихъ сочиненій у большинства мальчиковъ нѣтъ наблюдательности, и это первое основаніе, въ глазахъ Лемана, почему такихъ сочиненій давать нельзя. Если же найдутся у васъ въ классѣ два-три ученика, у которыхъ будутъ открыты глаза на природу, то у нихъ еще нѣтъ языка, чтобы передать эти впечатлѣнія.

Такимъ образомъ въ этомъ возрастѣ, въ младшихъ и среднихъ классахъ, у однихъ учениковъ нѣтъ впечатлѣній, а у другихъ хотя есть впечатлѣнія, но для нихъ нѣтъ языка — отсюда ясна невозможность основать работу на самостоятельной внутренней жизни ученика. А отсюда естественный выводъ, что такія работы не могутъ быть ни письменными, ни устными, такъ какъ для нихъ нѣтъ матеріала.

Особенно неумѣстнымъ кажется Леману тотъ пріемъ веденія устныхъ сочиненій, когда ученику предлагаютъ развивать содержаніе своего сочиненія съ классной каѳедры; такой пріемъ, по взгляду Лемана, еще болѣе ставитъ ученика въ положеніе не по возрасту. «Учитель», пишетъ онъ, «уступаетъ свое мѣсто на каѳедрѣ, ему одному приличествующее, ученику, который въ большинствѣ случаевъ, робко и вяло выкладываетъ свою наизусть выученную мудрость»[1]), при чемъ одноклассники, по описанію Лемана, въ это время пользуются случаемъ посмѣяться надъ затруднительнымъ положеніемъ своего товарища и этимъ отвлекаются отъ прямого дѣла.

Единственный путь къ тому, чтобы дѣти научились пользоваться языкомъ для изложенія мысли — это чтеніе и изложе-

---

[1]) «Der Lehrer räumt den Platz auf dem Katheder, der ihm allein zukommt, einem Schüler ein, der, in den meisten Fällen linklich und zaghaft, seine auswendig gelernte Weisheit auskramt». — Lehmann. Der deutsche Unterricht. S. 106. Мы часто цитируемъ Лемана потому, что въ Германіи его труды пользуются заслуженною извѣстностью. На него ссылаются обыкновенно и Олертъ и Маттіасъ и даже Фр. Паульсенъ.

ніе читаемаго — изложеніе, обставленное различнаго рода условіями и сосредоточивающее вниманіе ученика на формѣ. «Не на воззрѣніяхъ своихъ должны наши ученики IV и V класса образовывать свой слогъ, обогащать свой запасъ словесныхъ выраженій, а единственно и исключительно на чтеніи»[1]). Все дальнѣйшее построеніе сочиненій, какъ это видно изъ всего плана преподаванія языка, проведеннаго у Лемана, основано на чтеніи и разборѣ классическихъ писателей — Гёте, Шиллера, Лессинга, романтиковъ и народной поэзіи.

Онъ совершенно противъ такъ называемыхъ отвлеченныхъ темъ, и особенно темъ, которыя требуютъ нѣкоторыхъ техническихъ знаній, отсутствующихъ, обыкновенно, у учащихся общеобразовательной средней школы (въ родѣ Польза дерева, Польза желѣза и т. п.), которыя часто встрѣчаются въ нашихъ сборникахъ вопросовъ для ученическихъ сочиненій. Противъ такихъ отвлеченныхъ сочиненій возражаетъ и Вильгельмъ Мюнхъ, который думаетъ, что при ихъ писаніи учениковъ «мучительно гнететъ чувство собственной безплодности». Особенно возстаютъ и Леманъ, и Мюнхъ, и Клауке, и Лаасъ противъ морализирующихъ темъ, или темъ, представляющихъ такъ называемыя «избранныя мѣста» (schöne Stelle) изъ писателей. И это, очевидно, въ Германіи распространенный типъ сочиненій, судя по отзывамъ указанныхъ писателей, которые считаютъ долгомъ бороться съ подобной постановкой сочиненій. Къ такимъ темамъ относятся, напримѣръ:

«Все шатко тамъ, гдѣ нѣтъ достаточно вѣры».

«Кто владѣетъ, пусть учится утратамъ».

«Многаго хочетъ для себя человѣкъ, но нужно ему очень мало»[2]).

И что отвлеченныя сочиненія имѣютъ своихъ защитниковъ въ Германіи, и очень видныхъ, въ этомъ можно убѣдиться изъ книги Маттіаса, недавно имъ выпущенной, гдѣ онъ собралъ образцы сочиненій своихъ учениковъ[3]). Взгляды Лемана находятъ

---

[1]) «Nicht aus der Anschauung werden unsere Tertianer ihren Stil bilden, ihren Wortschatz bereichern, sondern einzig und allein aus der Lekture». R. Lehmann. Der deutsche Unterricht, S. 199.

[2]) «Alles wanket, wo der Glaube fehlt», «Wer besitzt, der lerne verlieren». «Vieles wünscht sich der Mensch und doch bedarf er nur wenig».

[3]) Prof. Dr. Ad. Matthias. Aufsätze aus Oberklassen. Leipzig. 1905. Правда, большинство этихъ темъ связано съ литературными произведеніями, но между ними есть и такія: «Свѣтъ и звукъ», «Талантъ образуется въ тиши, характеръ складывается въ буряхъ жизни», «Міровыя бури» (Weltenstürme), «Часы прекраснаго досуга» (schöne Mussestunden) и т. п.

себѣ опору въ работахъ Клауке[1]), правда, вышедшихъ еще ранѣе работъ Лемана, но заключающихъ въ себѣ защиту взглядовъ, нисколько не утрачивающихъ значенія въ современномъ спорѣ о различныхъ направленіяхъ въ веденіи сочиненій въ германской средней школѣ. Леманъ называетъ Клауке однимъ изъ выдающихся теоретиковъ этого дѣла.

Клауке находитъ, что основой ученическаго сочиненія можетъ быть только основательно изученный литературный матеріалъ. «Если учитель нѣмецкаго языка», пишетъ онъ[2]), «понимаетъ строго свою задачу, не смотритъ направо и налѣво, но устремляетъ свой взоръ только на обязательную для него цѣль, то онъ долженъ всѣ темы для письменныхъ и устныхъ сочиненій брать, исключительно, изъ національной нѣмецкой литературы»; а обращаться къ жизненнымъ впечатлѣніямъ учениковъ... «какимъ такимъ житейскимъ опытомъ обладаетъ ученикъ даже въ старшихъ классахъ[3])? Ученикъ долженъ для своего сочиненія имѣть почву подъ ногами, а ея у него или совсѣмъ нѣтъ, или ея нехватаетъ, какъ только онъ долженъ трактовать отвлеченный, моральный вопросъ».

Клауке при этомъ расходится съ Леманомъ въ томъ, что сочиненія ученическія есть только работа надъ формой; онъ, прежде всего, требуетъ работы надъ содержаніемъ, взятымъ изъ родной литературы, полагая, что «если сочиненіе имѣетъ въ виду только формы языка, то направлено совершенно мимо цѣли»[4]). Его девизъ: «Rem tene, verba sequentur»[5]).

A. Matthias — авторъ многихъ сочиненій по преподаванію родного языка и литературы, между прочимъ обширной «Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen», труда, предпринятаго имъ въ сообществѣ другихъ извѣстныхъ въ Германіи учителей. Одинъ первый томъ этого труда, написанный самимъ Маттіасомъ, «Geschichte des deutschen Unterrichts», въ изданіи крупнаго формата, обнимаетъ 446 стран. Маттіасъ занимаетъ и видное положеніе въ офиціальномъ педагогическомъ германскомъ мірѣ, которое на своихъ сочиненіяхъ онъ обозначаетъ такъ: Dr. Adolf Matt, as. Gen. Ober-Regierungsrat und vortragender Rat im K. Preuss. Kultusministerium.

[1]) Paul Klaucke. Deutsche Aufsätze und Dispositionen, deren Stoff Lessing, Schiller, Goethe entnommen ist. Berlin. 1881.

[2]) P. Klaucke, S. 11.

[3]) P. Klaucke, S. 6. «Was für Lebenserfahrung besitzt denn ein Schüler der oberen Klassen? Der Schüler muss bei seinen Aufsätzen Boden unter den Füssen haben; dieser fehlt ihm gänzlich oder doch teilweise, sobald er allgemeine moralische Themata behandeln soll», S. 10.

[4]) P. Klauke, S. 25. «Sobald der deutsche Aufsatz nur die Form der Sprache berücksichtigt, so verfehlt er seinen Zweck vollständig».

[5]) «Владѣй предметомъ — слова найдутся».

Въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ примыкаетъ къ Клауке и даже идетъ дальше его Лаасъ, хотя въ дѣлѣ обработки сочиненій онъ существенно расходится съ Клауке: основное мѣсто онъ отводитъ формѣ, отстаиваетъ слѣдованіе стариннымъ реторикамъ, хріямъ, желаетъ, чтобы въ основѣ сочиненій ученическихъ были положены topica Аристотеля, книги Цицерона объ ораторскомъ искусствѣ, три книги Агриколы «De inventione dialectica» и Меланхтоновы «Erotemata dialectices» и «Elementa rhetorices»[1]).

Несмотря на такую защиту этихъ старинныхъ реторикъ, Лаасъ все-таки считаетъ, что ученическое сочиненіе въ старшихъ классахъ средней школы, по существу, должно быть научной работой: «Пусть со временемъ задачи чтенія будутъ обширнѣе и сложнѣе, пусть вопросы, которые будутъ разрѣшаться на занятіяхъ и изслѣдованіяхъ, будутъ значительнѣе, глубже и труднѣе — методы, которыми пользуются уже въ школѣ на матеріалѣ болѣе простомъ и легкомъ, въ основѣ не подлежатъ измѣненіямъ»[2]).

На этомъ основаніи Лаасъ думаетъ, что содержаніе сочиненій должно браться не только изъ родной литературы, но изъ всѣхъ предметовъ, преподаваемыхъ въ средней школѣ, учителя могутъ и должны давать темы для сочиненія въ своей спеціальности. Эта мысль кажется очень опасной Леману: онъ боится, что могутъ быть большія разногласія въ оцѣнкѣ ученическаго слога, когда это дѣло не будетъ сосредоточено въ рукахъ одного спеціалиста этого дѣла — учителя родного языка[3]).

Лааса отчасти поддерживаетъ въ этомъ отношеніи и Р. Раумеръ, когда говоритъ: «Если бы практическія работы гимназистовъ по нѣмецкому языку преимущественно или совершенно исключительно были связаны съ чтеніемъ нѣмецкой литературы, то я долженъ отмѣтить это, какъ новое и опасное заблужденіе, хотя многія почтенныя лица это заблужденіе защищаютъ»[4]).

---

[1]) Laas. Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen, S. 10.

[2]) Laas, S. 20. «Mögen die Leseaufgaben später umfassender und complicierter sein, mögen die Fragen, welche auf Studien und Untersuchungen hinweisen, gewichtiger, tiefer und schwieriger sein: die Methoden, welche an einfacheren und leichteren Stoffen schon auf der Schule eingeübt sind, werden im Grunde nicht gewechselt zu werden brauchen».

Того же взгляда на ученическія сочиненія держится и англійскій психологъ Бэнъ, въ своей книгѣ «English Composition and Rhetoric». (Пер. Грузинскаго; къ сожалѣнію, распроданъ.)

[3]) R. Lehmann. Der deutsche Unterricht, S. 72.

[4]) R. v. Raumer. Der Unterricht im Deutschen (n. R. v. Raumers Geschichte der Pädagogik. III. a. a. O., S. 215).

Нужно сказать, что даже Леманъ дѣлаетъ нѣкоторую уступку индивидуальнымъ наклонностямъ учениковъ въ работѣ надъ сочиненіями, когда считаетъ полезнымъ предлагать учащимся старшихъ классовъ на выборъ нѣсколько темъ, но только съ тѣмъ ограниченіемъ, чтобы такихъ темъ было не болѣе трехъ, и всѣ онѣ взяты были изъ одной и той же области, разработанной въ классѣ. Напримѣръ, если разобраны были въ классѣ характеры дѣйствующихъ лицъ въ какомъ-либо литературномъ произведеніи, то въ классѣ можно дать ученикамъ характеристику трехъ изъ разобранныхъ лицъ на выборъ.

Такимъ образомъ, всматриваясь въ работу нѣмецкихъ педагоговъ надъ ученическими сочиненіями, можно прежде всего сказать, что въ это дѣло въ Германіи вкладывается много заботы и труда, и что въ настоящее время существуетъ значительное разнообразіе взглядовъ на это дѣло, хотя господствуетъ все-таки стремленіе ограничить самостоятельность сужденія учениковъ и забота о формѣ, о точномъ опредѣленіи вида сочиненія, который долженъ быть, по возможности, строго выдержанъ.

Съ постановкой сочиненій во Франціи мы очень мало знакомы: у насъ есть нѣсколько личныхъ мимолетныхъ впечатлѣній отъ парижскихъ школъ и о томъ, какъ ихъ работа была представлена въ отдѣлѣ народнаго просвѣщенія на всемірной парижской выставкѣ 1889 года, но очень типичными намъ кажутся, для выраженія французскихъ взглядовъ по вопросу веденія сочиненій въ старшихъ классахъ средней школы, взгляды, выраженные въ очень интересной книгѣ Лансона, вышедшей въ послѣднее время уже нѣсколькими изданіями[1]).

Изящество изложенія, тонкая логичность въ отдѣлкѣ деталей (часто сохраняющая сжатость) и чувство мѣры, блескъ и въ то же время вкусъ къ реторикѣ — отличительныя свойства языка французскихъ писателей. Это вѣчное оттачиваніе жала языка — какъ-будто національная черта писательства во Франціи. Тургеневъ вспоминалъ разсказы Флобера о томъ, какъ онъ ночью вскакивалъ, чтобы замѣнять въ своихъ рукописяхъ одни выраженія другими — болѣе изящными. Лакомбъ, какъ мы уже видѣли, жалуется, что во Франціи средняя школа гонится исклю-

---

«Wenn man die deutschen Ausarbeitungen der Gymnasiasten vorzugsweise oder gar ausschliesslich an ihre deutsche Lektüre anknüpfen will, so muss ich dies als eine neue und gefährliche Verirrung bezeichnen, obwohl sehr achtbare Männer dieser Verirrung das Wort reden».

[1]) G. Lanson. Conseils sur l'Art d'écrire. Paris. 1906, 6-e édition.

чительно за литературностью стиля своихъ учениковъ[1]), и вотъ въ книгѣ Лансона, которая сама можетъ служить великолѣпнымъ образцомъ изящнаго французскаго слога, разбросано множество наблюденій и замѣчаній, въ цѣломъ дающихъ яркую картину того, чего требуютъ французы отъ ученической работы въ старшихъ классахъ средней школы. Душу сочиненія должно составлять то, что французы называютъ esprit. Надо «поставить сознаніе на мѣсто инстинкта» (la conscience à la place de l'instinct). «Чтобъ передать всю силу чувства, которое переживаешь; чтобъ сохранить за нимъ его своеобразную окраску; чтобъ дать понять его различные переживанія и оттѣнки; чтобъ высказать однимъ словомъ дѣйствительно все, что чувствуешь, такъ, какъ чувствуешь, — надо безконечно много ясности мысли, мысли, воспитанной и проницательной; чтобы описать свою болѣзнь, надо быть нѣсколько врачомъ»[2]).

Эту тонкость изящныхъ и вѣрныхъ линій въ изображеніи чувства вы найдете у классическихъ писателей — античныхъ и французскихъ прежде всего. Вы у нихъ научитесь даже чувствовать, какъ прежде не умѣли. Вы, напримѣръ, любите свою мать, она для васъ страшно дорога, вы это чувствуете всѣмъ вашимъ существомъ, но не думайте, что это все: прочтите «Андромаху», и вы только тогда поймете, какъ надо любить свою мать. «Чтеніе, такъ поставленное, имѣетъ ту выгоду, что доставляетъ намъ нѣкоторымъ образомъ центральныя идеи, около которыхъ объединятся и тѣмъ самымъ сохранятся наши бѣглыя впечатлѣнія, наши мгновенныя переживанія»[3]).

Въ смыслѣ построенія и отдѣлки письменной работы во Франціи, какъ это признаетъ и Лансонъ, еще царитъ Буало: даже тотъ, кто отрицаетъ его въ теоріи, на практикѣ все-таки тяготѣетъ къ нему; и самая лучшая глава въ книгѣ Лансона, наиболѣе интересная, это третья часть книги — расположеніе матеріала, гдѣ говорится о порядкѣ, о планѣ, о логичности изложенія.

---

[1]) F. Lacombe. Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant. 1899.

[2]) G. J. Lanson, p. XI. «Pour rendre toute l'intensité du sentiment qu'on éprouve, pour lui garder sa couleur originale, pour en noter les degrés, les phases et les nuances, pour dire enfin exactement tout ce que l'on sent, comme on le sent, il faut de l'esprit infiniment, du plus exercé et du plus pénétrant. Pour d'écrire son mal, il faut être un peu médecin», p. 7.

[3]) G. Lanson, p. 26. «Les lectures ainsi faites ont cet avantage, de nous fournir en quelque sorte des idées centrales autour desquelles se grouperont et se conserveront nos impressions fugitives, nos émotions d'un moment», p. 27.

Здѣсь у него особенно много практичныхъ и дѣльныхъ указаній[1]).

Заслуживаетъ вниманія, что такой знатокъ техники писательства, человѣкъ, такъ высоко ставящій логичность и послѣдовательность изложенія, какъ Лансонъ, не совѣтуетъ требовать отъ учениковъ, чтобы они передъ началомъ работы надъ сочиненіемъ составляли его планъ: онъ находитъ это противоестественнымъ. «Можно утратить всѣ блага творчества и расположенія матеріала», пишетъ онъ, «если слишкомъ поспѣшно начать съ того, чтобы замкнуться въ планъ. Если сначала не собрать всесторонне, смѣлымъ и свободнымъ исканіемъ, матеріала, которымъ разсчитываешь воспользоваться; если не испробовать въ своихъ поискахъ всѣхъ направленій, нѣсколько даже какъ попало, собирая безъ особаго расчета, напихивая въ свою дорожную сумку, какъ придется, все, что можетъ пригодиться, не очень смущаясь тѣмъ, что вы еще не знаете, когда и какъ именно это пригодится; если не перетоптать предварительно всѣхъ кустовъ, налѣво, направо, спереди, сзади, не сдѣлать множества поворотовъ, то останавливаясь, то идя впередъ, то возвращаясь, иногда теряя направленіе, какъ охотникъ, который знаетъ, что въ данной мѣстности есть дичь, но не знаетъ, гдѣ она именно, — безъ всего этого было бы преждевременно опредѣлять порядокъ, которому вы будете слѣдовать въ разработкѣ своей темы. Надо сохранить свободу для своихъ движеній, отнюдь не стѣсняя естественнаго хода мысли, не связывая его слишкомъ строго опредѣленнымъ направленіемъ, не заковывая его въ слишкомъ непреложныя подраздѣленія — иначе онъ можетъ остаться безплоднымъ и не найти ничего[2])».

---

[1]) G. Lanson. Troisième partie. Disposition, p. 108.

[2]) G. Lanson. «Mais on perdrait tout le bénéfice et de l'invention et de la disposition, si, par trop de hâte, on commençait par s'enfermer dans un plan. Si l'on avait d'abord, par une aventureuse et libre recherche récolté de tous côtés les matériaux qu'on emploiera, si l'on n'avait poussé son exploration en tous sens, un peu au hasard, prenant sans compter, fourrant pêle-mêle dans son sac tout ce qui pourra servir, sans trop s'embarrasser de savoir comment et quand il servira, si l'on n'avait battu tous les buissons, à gauche, à droite, devant, derrière fait mille tours, s'arrêtant, allant, revenant, s'écartant, comme le chasseur qui sait qu'il y a du gibier dans une région, sans savoir où il est, il serait prématuré de choisir l'ordre selon lequel on traitera son sujet. Il faut conserver la liberté de ses mouvements, ne point gêner la naturelle allure de l'esprit, en lui imposant une direction trop rigoureuse, en l'emprisonnant dans des divisions trop absolues: il resterait stérile et ne trouverait rien», p. 110, 111.

Предварительное составленіе точнаго плана тѣмъ болѣе противоестественно, что самое трудное въ дѣлѣ сочиненія — это начать: «Даже въ томъ предметѣ, который, кажется, особенно хорошо понимаешь, какъ только хочешь его изложить, часто не знаешь, съ какого конца его нужно взять. Пробуешь со всѣхъ сторонъ, нѣсколько разъ принимаешься за дѣло — и дѣло нейдетъ; пытаешься потянуть то одну ниточку, то другую, и пока-то, наконецъ, попадешь на ту, которая размотаетъ за собою все». Лансонъ ссылается на афоризмъ Паскаля: «Послѣдняя вещь, которую находишь, работая надъ сочиненіемъ, это пониманіе того, что нужно поставить на первое мѣсто»[1]). Но отсюда далеко до того, что писать надо какъ попало. «Приступать къ письму можно только тогда, когда обдумываніе закончено»[2]).

Что касается до самаго обученія языку, то Лансонъ видитъ его только въ усвоеніи литературнаго языка, прежде всего въ чтеніи классиковъ и въ подражаніи имъ[3]). Чтобы выучиться писать, надо въ особенности много читать[4]).

Книга Лансона даетъ еще очень много частныхъ и интересныхъ указаній относительно исполненія сочиненій; мы думаемъ, что каждый интересующійся вопросомъ прочтетъ ее самое, а здѣсь намъ важно отмѣтить такимъ образомъ только то, что намъ представляется особенно типичнымъ: это требованіе изящнаго стиля, вытекающаго изъ большой продуманности содержанія, тонкой логической отдѣлки сочиненія, въ основѣ котораго должно лежать отчетливое знакомство со слогомъ классическихъ писателей.

Когда въ 1889 году намъ пришлось присутствовать въ Парижѣ на урокахъ въ старшихъ классахъ городскихъ школъ (соотвѣтствующихъ нашимъ городскимъ школамъ повышеннаго типа), то бросалась въ глаза литературность выраженій учениковъ и ученицъ, которая, очевидно, тамъ составляетъ предметъ особой заботы.

Сочиненія самихъ учащихся средней школы, которыя были выставлены на парижской всемірной выставкѣ того года, каза-

---

[1]) Lanson. «Dans les choses même qu'on croit le mieux connaître, si on veut les exposer, on ne sait souvent pas par quel bout les prendre. On les tâte de tous les côtés, on commence plusieurs fois; cela ne va pas, on tire un fil, puis un autre, jusqu'à ce qu'on ait mis la main sur celui qui déroulera tout après lui». «La dernière chose qu'on trouve en faisant un ouvrage est de savoir celle qu'il faut mettre la première», p. 133.

[2]) Lanson, p. 167. «Ecrire donc, c'est achever de penser».

[3]) Тамъ же, стран. 273.

[4]) Тамъ же, стран. 17.

лись намъ тогда довольно обыкновенными ученическими подражаніями литературному языку: къ сожалѣнію, мы тогда не сдѣлали выписокъ, которыми могли бы подтвердить теперь это впечатлѣніе. Но намъ показались нѣкоторыя темы, повторявшіяся въ разныхъ школахъ, характерными для французовъ какъ по мысли, такъ иногда по реторическимъ требованіямъ, съ ними связанными; напримѣръ:

1) «Выясните, что̀ значитъ слѣдующее положеніе: У порядка три преимущества:

Онъ облегчаетъ память.
Онъ сберегаетъ время.
Онъ сохраняетъ вещи».

2) «Гимнъ солнцу»[1]).

Мы, конечно, никакъ не думаемъ, чтобы все то, что мы сказали объ ученическихъ сочиненіяхъ въ германской или французской школѣ, могло бы претендовать на правильность перспективы въ передачѣ постановки этого дѣла въ обѣихъ странахъ: это только нѣкоторыя его черты, случайно намъ сдѣлавшіяся извѣстными, но заключающія въ себѣ, намъ кажется, нѣчто характерное, о чемъ стоитъ упомянуть.

Еще менѣе мы знаемъ о веденіи сочиненій въ американской школѣ. У насъ подъ руками была только книга Деграфа, завѣдующаго учительскимъ институтомъ въ Сиракузахъ, и описаніе начальной школы въ Америкѣ, данное Е. Н. Янжулъ[2]).

То, что сообщаютъ эти двѣ книги, все бьетъ на практичность: дѣти должны писать непремѣнно коротко, быстро, бѣглымъ почеркомъ, сразу набѣло, чтобы не терять времени на черновую и сразу схватывать дѣло. О своихъ затрудненіяхъ во время письма въ классѣ ученики и ученицы заявляютъ простымъ выкрикиваніемъ нужнаго слова, даже (для сбереженія времени) не называя

---

[1]) Expliquez ce que veut dire cette maxime: L'ordre a trois avantages:

Il soulage la mémoire,
Il menage le temps,
Il conserve les choses.

Вторая тема, какъ намъ извѣстно, и сейчасъ еще дается въ нѣкоторыхъ среднихъ школахъ въ Парижѣ.

[2]) E. V. Degraff. A. M. Conductor of Teachers-Institutes. The schoolroom guide to methods of teaching and school management. One hundred-twenty-seventh edition. 1904. То, что книга Деграфа назначена и для городской школы и для младшихъ классовъ средней школы, и то, что передъ нами было ея 127-е изданіе, свидѣтельствующее о распространеніи книги, заставляетъ насъ не пройти молчаніемъ тѣ, хотя и случайныя, свѣдѣнія, которыя изъ нея можно извлечь.

учителя по имени, а учитель сейчасъ же выкрикиваетъ имъ отвѣтъ; иногда ученики сходятъ съ своего мѣста, чтобы навести справку въ словарѣ, лежащемъ на особомъ столѣ въ классѣ, и быстро, не теряя времени, возвращаются на свое мѣсто. То, что они пишутъ, носитъ часто также, повидимому, практическій характеръ. Тамъ очень употребительно обученіе писать письма, при чемъ рекомендуется учащимся различать дѣловыя письма отъ дружескихъ. «Дѣловыя письма должны быть выразительны, кратки и прямо итти къ цѣли. Шутки неприличны. Особенно внимательно нужно различать письма дѣловыя и дружескія». «Каждое положеніе должно быть выдѣлено съ *полною ясностью и вразумительностью*: съ такою не допускающею двухъ толкованій ясностью, чтобы самый тупой человѣкъ былъ въ состояніи понять его совершенно точно»[1]).

Въ письмахъ дѣлается очень много указаній, какъ нужно обращаться къ своему адресату, какъ подписываться, какъ надписывать адресъ, что̀ въ письмѣ подчеркивать, и какъ подчеркивать, чтобы лучше обратить вниманіе лица, къ которому пишешь, на то, что считаешь въ письмѣ особенно важнымъ, и смотря по тому, дѣловое или дружеское письмо — какъ это дѣлать. И постоянное достоинство письма — это его краткость.

И если Лансонъ въ своей книгѣ цѣнитъ изящную простоту слога, то Деграфъ требуетъ особенной, жизненной простоты слога отъ сочиненія учащихся.

«Употребляйте самыя простыя выраженія. Образованные люди не щеголяютъ словами. Нарядныя и пышныя выраженія въ языкѣ — признакъ недостаточнаго просвѣщенія. Простота должна быть необходимой принадлежностью всякой переписки... Если бы люди могли говорить прямо, что̀ они думаютъ, безъ всякихъ околичностей, безъ всякаго стремленія на каждомъ шагу выразиться изящно, если бы они не видѣли необходимости становиться на ходули, чтобы показать свой слогъ, — они были бы гораздо интереснѣе и производительнѣе... Будьте *просты, не пыжьтесь;* будьте добросовѣстны въ вашемъ письменномъ и устномъ изложеніи. Никогда не употребляйте длиннаго слова, если короткое можетъ выразить мысль такъ же хорошо.

---

[1]) Degraff, 127 éd., p. 234. «Business letters must be pithy, short, and go straight to the point. Pleasantry is not advisable. It is best carefully to distinguish letters of business and of friendship. Every paragraph should be marked by extreme clearness and perspicuity; so clear and unambiguous that the dullest person may be able to understand it exactly».

«Называйте *лопату* ея собственнымъ именемъ, а не *хорошо извѣстное продолговатое орудіе ручного труда*, предоставьте *дому* быть *домомъ*, а не *резиденціей*, *мѣсту* быть *мѣстомъ*, а не *вмѣстилищемъ* и т. п. Пишите такъ, какъ говорите, какъ думаете: съ подчиненнымъ вамъ говорите не грубѣе, чѣмъ говорите обыкновенно; съ вашимъ начальникомъ — не изысканнѣе... Истинно мудрый человѣкъ говоритъ такъ, что никто не замѣчаетъ, какъ онъ говоритъ. Можно обнаружить глубокое познаніе химіи производствомъ пузырей съ удивительными газами для дыханія, но можно наслаждаться еще лучшимъ здоровьемъ, и найти гораздо больше времени для дѣла, если дышать обыкновеннымъ воздухомъ»[1]).

Все въ этихъ совѣтахъ говоритъ о томъ, что двери и окна школы должны быть открыты прямо въ жизнь, что переступить порогъ школы, входя въ нее изъ-подъ домашняго крова, не значитъ попасть въ какой-то особый искусственный міръ, чуждый тому, чѣмъ раньше жилось, и что, вновь переступая тотъ же порогъ, при выходѣ изъ школы, человѣкъ долженъ не отвыкнуть отъ той же жизни, а умѣть ее понимать и смотрѣть ей прямо въ глаза.

Среди темъ, которыя задаются въ американскихъ школахъ, мелькаютъ такія, которыя прямо говорятъ о житейскихъ затрудненіяхъ и встрѣчахъ, ожидающихъ учащихся внѣ школы. Вотъ нѣкоторыя изъ этихъ темъ, напримѣръ: «Автобіографія серебрянаго доллара», «Часы», «Законные пути для отыскиванія должности», «Напишите, *какъ можно короче* пріятелю, что вы собираетесь посѣтить его и провести съ нимъ лѣто», «Широкое пользованіе публичной библіотекой» и т. п.

---

[1]) Degraff. 227—229. «Use the simplest terms. Fine words are avoided by educated people. Pompous expressions and parade of langage betoken lack of culture. Simplicity should characterize all correspondence. ...If people would plainly say what they think, without round about phases, and without being haunted at every step with the thought of saying fine things, and the necessity of moving on stilts in order to show style, they would be more interesting and effective».

Be *simple*, *unaffected;* be *honest* in your speaking and writing. Never use a long word when a short on wille do as well. Call a spade by its name, not a well-known oblong instrument of manual labor; let a home be a home, and not a residence; a place, a place, not a locality...

Write much as you would speak, and as you think. If with your inferior, speak no coarser than usual; if with your superior, speak no finer... The truly wise man will so speak that no one will observe how he speak. A man may show great knowledge of chemistry by carrying bladders of strange gases to breathe; but one will enjoy better health, and find more time for business, who lives on common air.

Таковы краткія и случайныя свѣдѣнія о постановкѣ ученическихъ сочиненій кой-гдѣ, не у насъ, въ Россіи, которыми мы располагаемъ; но какъ ни кратки и какъ ни случайны эти свѣдѣнія, намъ казалось все-таки необходимымъ упомянуть о нихъ раньше, чѣмъ говорить о нашей собственной точкѣ зрѣнія на это дѣло, къ которой теперь и переходимъ, и попытаемся выяснить, насколько слѣдуетъ вносить въ ученическія сочиненія точную классификацію литературныхъ видовъ сочиненія и распредѣлять эти виды по возрастамъ, какое значеніе мы придаемъ литературному языку, какъ образцу для подражанія въ ученическихъ сочиненіяхъ, и насколько можно пользоваться въ этомъ дѣлѣ запасомъ собственныхъ впечатлѣній учащихся, съ какого возраста можно начинать ученическія сочиненія, насколько слѣдуетъ считаться въ сочиненіяхъ съ индивидуальными особенностями учащихся, должны ли сочиненія находиться въ рукахъ только учителя русскаго языка, или распредѣляться между преподавателями разныхъ предметовъ, слѣдуетъ ли придавать этимъ работамъ практическій характеръ и т. п.

Итакъ, начнемъ съ того, на какіе виды могутъ быть раздѣлены ученическія сочиненія, и какъ эти виды могутъ быть распредѣлены по возрастамъ учащихся.

Существующее у насъ въ школѣ раздѣленіе сочиненій на описанія, повѣствованія и разсужденія намъ представляется довольно искусственнымъ и мало соотвѣтствующимъ наклонностямъ и потребностямъ возрастовъ, для которыхъ они у насъ предназначаются.

Еще въ шестидесятыхъ годахъ прошлаго вѣка гр. Л. Толстой обратилъ вниманіе на то, что едва ли педагогично, какъ первый видъ сочиненія, предлагать учащимся описаніе, такъ какъ оно требуетъ и большей наблюдательности, и гораздо болѣе развитой діалектики, чѣмъ тѣ, которыми располагаютъ учащіеся, только еще приступающіе къ сочиненіямъ. Онъ указывалъ, что повѣствованія гораздо болѣе подходящій для начала видъ сочиненія: если вслушаться въ то, что разсказываютъ дѣти другъ другу или взрослымъ, для чего у нихъ больше всего находится словъ и впечатлѣній, то это, главнымъ образомъ, то, въ чемъ есть движеніе, разсказъ о какой-либо вознѣ между собою, о бросившемся въ глаза событіи, то — въ чемъ послѣдовательность для разсказа дана, такъ сказать, сама собою; между тѣмъ какъ требуется значительная опытность и развитіе для того, чтобы установить послѣдовательность признаковъ въ описываемомъ предметѣ, и притомъ гораздо труднѣе выбрать нужное для передачи въ описаніи,

чѣмъ въ повѣствованіи. При описаніи обыденныхъ предметовъ у начинающаго ученика даже нѣтъ пониманія, что̀ нужно взять изъ даннаго предмета, нѣтъ пониманія, зачѣмъ это нужно дѣлать, и самая работа надъ такимъ сочиненіемъ ему кажется безцѣльной и скучной.

По нашимъ наблюденіямъ намъ представляется, что въ этихъ замѣчаніяхъ гр. Л. Толстого много справедливаго: мы вполнѣ присоединяемся къ тому, что въ повѣствованіи для дѣтей больше интереснаго и доступнаго для ихъ разсказа, но при этомъ намъ думается, что то, что говоритъ Толстой объ обыденныхъ впечатлѣніяхъ, касается не только описаній, но и повѣствованій, когда въ нихъ дѣло идетъ о будничныхъ, обычныхъ впечатлѣніяхъ. Это совпадаетъ и со вкусомъ этого возраста къ чтенію: въ ранней юности кажется значительнымъ, достойнымъ вниманія, однимъ словомъ, нравится все необыкновенное: геройскіе подвиги, опасности, исключительная игра счастья и несчастья, Куперъ, Жюль-Вернъ, Майнъ-Ридъ, Шерлокъ-Холмсъ и т. п. На нашу обычную жизнь въ этомъ возрастѣ, большею частью, нѣтъ ни глаза, ни вкуса. Чтобы что-нибудь изъ окружающей жизни ребенокъ захотѣлъ разсказать, и могъ бы хорошо разсказать, надо, чтобы это сколько-нибудь выходило изъ ряда его обычныхъ впечатлѣній. По поводу соотвѣтствія описанія и повѣствованія возрастамъ учащихся, по принятому ихъ распредѣленію у насъ въ средней школѣ, производились нѣкоторыя психологическія изслѣдованія, но изслѣдованія, произведенныя, напримѣръ, въ Петербургѣ А. П. Нечаевымъ, еще разъ показываютъ, что далеко не всегда опытная психологія можетъ дать въ руки преподавателя-практика вполнѣ надежныя указанія.

Повидимому, въ данномъ, напримѣръ, случаѣ учащіеся были предоставлены вполнѣ своимъ наклонностямъ: производившій опытъ входилъ въ классъ и говорилъ учащимся, напримѣръ, такъ: «Сейчасъ вы будете писать работу по русскому языку. Прежде всего возьмите по листу бумаги и напишите наверху ваши фамиліи и возрастъ. (Сколько вамъ лѣтъ и полныхъ мѣсяцевъ.) Теперь пишите сочиненіе про рѣку Неву, все, что хотите. Пишите все, что вамъ припомнится про Неву. Если не успѣете написать много — не бѣда. Пишите только повнимательнѣе. Еще разъ повторяю: пишите все, что вамъ угодно про Неву. Теперь молчаніе! Больше я вамъ ничего не скажу»[1]).

Опытъ этотъ еще не весь опубликованъ, но А. П. Нечаевъ даетъ нѣкоторые выводы, сдѣланные имъ на основаніи подсчета

[1]) Л. П. Нечаевъ. Учебн. психологіи для преподав., стран. 165.

собранныхъ такимъ образомъ данныхъ: «По нашимъ даннымъ оказалось», пишетъ онъ[1]), «что въ младшемъ возрастѣ (до наступленія перваго періода половой зрѣлости, т.-е., приблизительно, до 13 лѣтъ у мальчиковъ и до 12 лѣтъ у дѣвочекъ) замѣчается большая склонность къ описанію, въ старшемъ же—къ выраженію своихъ личныхъ чувствъ и разсужденій. При этомъ въ младшемъ возрастѣ характеръ выражаемыхъ чувствъ отличается необыкновеннымъ однообразіемъ (почти исключительно, сводится къ эстетическому чувству); въ старшемъ же возрастѣ количество оттѣнковъ въ изображеніи различныхъ чувствъ замѣтно растетъ».

Вторая часть этого вывода о ростѣ и сложности впечатлѣній вмѣстѣ съ возрастомъ, конечно, не нова для учителя; не нова и первая, что описанія на первыхъ порахъ дѣти пишутъ охотно. Но эта первая часть вывода оставляетъ желать очень многаго, если смотрѣть на нее, какъ на опору для выясненія того, нужно ли описаніе разсматривать, какъ наиболѣе подходящую первую ступень въ дѣлѣ сочиненія. Недостатокъ этого вывода заключается въ томъ, что онъ сдѣланъ на основаніи опыта, произведеннаго въ нашей средней школѣ, а наша средняя школа уже такъ и распредѣляетъ виды сочиненій, что описанія попадаютъ въ первую очередь, на первыя свѣжія впечатлѣнія учащихся при работѣ надъ сочиненіями; да и самая постановка вопроса въ данномъ опытѣ: «пишите про рѣку Неву» уже влекла учащихся къ описанію. Такимъ образомъ изслѣдователь имѣлъ уже здѣсь дѣло съ учащимися, получившими въ школѣ извѣстныя привычки, слѣдуя которымъ, они и дали свой отвѣтъ, а постановка вопроса только осложняла дѣло. Если бы опытъ былъ произведенъ надъ дѣтьми, учившимися и при другой системѣ, и если бы результаты изслѣдованія были подвергнуты сравненію, правильно построенному, то тѣ или другіе выводы были бы убѣдительнѣе; на выводахъ, сдѣланныхъ А. П. Нечаевымъ, основывать необходимость прежняго распредѣленія сочиненій по возрастамъ невозможно, въ виду неправильности постановки самаго опыта.

Намъ лично думается, что это старое дѣленіе сочиненій на описанія, повѣствованія и разсужденія[2]) нельзя считать цѣлесообразнымъ, и даже не съ той точки зрѣнія, съ которой взглянулъ на дѣло гр. Толстой. Графъ Толстой только отчасти коснулся этого дѣла своимъ справедливымъ замѣчаніемъ, что дѣти охотнѣе

---

[1]) Тамъ же.

[2]) См. защиту этого распредѣленія сочиненій и методъ веденія сочиненія, на немъ построенный, въ монографіи. Е. Бѣлявскій. Методъ веденія сочиненій въ старшихъ классахъ гимназіи. Москва 1881.

повѣствуютъ, чѣмъ описываютъ. Но развѣ дѣти также и не описываютъ? Развѣ не случалось каждому изъ насъ слышать, какъ дѣти описываютъ (устно, конечно) какую-нибудь необыкновенную игрушку, часть машины, какія-нибудь застежки на башмакахъ и т. п., лишь бы только это было для нихъ ново и занимательно?

Какъ примѣръ описанія, которое могутъ дѣлать и очень маленькія дѣти, мы можемъ привести здѣсь сочиненіе, написанное дѣвочкой 9 лѣтъ, поступившей неграмотной въ городскую школу, учившейся въ ней 1 годъ и осенью послѣ каникулъ побывавшей на ученической прогулкѣ въ зоологическомъ саду. Тамъ дѣтей привлекъ къ себѣ маленькій львенокъ, игравшій съ соломой: онъ хваталъ ее зубами, прыгалъ по клѣткѣ, весело смотрѣлъ на дѣтей, и какъ-будто игралъ съ ними самими. Дѣти пришли въ восторгъ, и когда учительница на другой день предложила имъ отвѣтить письменно на два вопроса: «гдѣ они наканунѣ были? и что видѣли?», то одна изъ дѣвочекъ, написала слѣдующее:

Львенокъ.

Мы были въ зоологическомъ саду Мы тамъ видѣли какъ игралъ сосоломой львенокъ унво мордочка круглоя лапки гладкія глазки сѣрыя а самъ толстый носикъ кнопочкой а самъ жолтинкій.

Все это было написано крупными буквами, по косымъ линейкамъ. Подлинникъ мы прилагаемъ въ точномъ изображеніи, но въ уменьшенномъ видѣ, такъ какъ иначе онъ не могъ бы умѣститься на страницѣ нашей книги (стран. 219).

Дѣленіе сочиненій по возрастамъ на описанія, повѣствованія и разсужденія, намъ думается, ложно не потому, что они идутъ не въ томъ порядкѣ, который соотвѣтствуетъ возрастному развитію человѣка, а потому что нѣтъ такого человѣческаго возраста, который спеціально былъ бы склоненъ или повѣствовать, или описывать, или разсуждать. Вѣдь, въ каждомъ возрастѣ, въ зависимости отъ характера испытанныхъ впечатлѣній, человѣкъ или *преимущественно* описываетъ, или *преимущественно* повѣствуетъ, или *преимущественно* разсуждаетъ, но въ чистомъ видѣ описаніе, повѣствованіе и разсужденіе не существуютъ; они составляютъ отдѣльныя стороны сочиненій, которыя всегда бываютъ отчасти описанія, отчасти повѣствованія, отчасти разсужденія. И когда наши хрестоматіи даютъ образцы описанія, повѣствованія или разсужденія, то онѣ искусственно отсѣкаютъ отъ сочиненій все,

Львёнокъ
Мы были въ зоологи-
ческомъ саду. Мы
тамъ видѣли какъ
игралъ со своей
львёнокъ. Это мор-
дочка круглая лап-
ки гладкія глазки
сѣрыя а самъ тол-
стый носикъ кнопъ-
кой а самъ эсол-
тенькій.

Подлинникъ величиною въ писчій листъ бумаги.

что не подойдетъ подъ эти названія, а сочиненія, отъ которыхъ отрѣзаны эти описанія, повѣствованія и разсужденія, всегда построены сложнѣе и разнообразнѣе. Да это и естественно. Разсказываетъ ли взрослый человѣкъ, разсказываетъ ли ребенокъ, они всегда и описываютъ, и повѣствуютъ, и разсуждаютъ — это существо нашего логическаго процесса и въ его наивныхъ, и въ его наиболѣе глубокихъ и сложныхъ формахъ.

Такимъ образомъ намъ кажется, что дѣленіе человѣческихъ сочиненій на описанія, повѣствованія и разсужденія должно быть оставлено потому, что оно противоестественно. И когда Р. Леманъ говоритъ, что у дѣтей нѣтъ впечатлѣній, что имъ нечего сказать самимъ, и что самое лучшее научить ихъ пересказывать мысли людей взрослыхъ и на этомъ учить ихъ думать, намъ кажется, что здѣсь есть нѣкоторое недоразумѣніе. Мы подробнѣе будемъ говорить объ этомъ нѣсколько ниже, а теперь скажемъ только, что если отъ дѣтей требовать той серьезности мысли, которая можетъ быть у взрослыхъ, то это значитъ примѣнять къ нимъ невѣрный масштабъ. Какъ-будто въ дѣтскомъ разсказѣ слѣдуетъ искать только чего-нибудь глубокомысленнаго? Нѣтъ, надо примѣнить къ нимъ мѣрку, соотвѣтствующую ихъ умственному и психологическому росту. Для взрослаго содержаніе того, что написано въ дѣтской тетради, можетъ показаться очень бѣднымъ; для внимательнаго педагогическаго взгляда многое и въ дѣтскомъ лепетѣ будетъ говорить о душевномъ ростѣ человѣка: надо имѣть только на это глаза и предоставить природѣ итти своею дорогой. И, слѣдуя за естественными склонностями дѣтей, можно замѣтить, что они отличаются отъ насъ вовсе не тѣмъ, что они не имѣютъ собственныхъ наблюденій и впечатлѣній и не разсуждаютъ: у нихъ, несомнѣнно, есть и то и другое, но только это идетъ еще очень наивнымъ путемъ, и едва ли можно думать, что выраженіе наивнаго душевнаго міра, выливающееся въ наивныя формы языка, вредно. Дѣти думаютъ, — думаютъ по своему, очень интересно; и для всякаго, кто любитъ прислушиваться къ дѣтскимъ вопросамъ, видѣть въ нихъ развитіе человѣческихъ свойствъ, вовсе не тайна, какъ много пытливой любознательности и посильнаго напряженія мысли есть въ этихъ дѣтскихъ вопросахъ. Вотъ для примѣра нѣкоторые изъ нихъ: «Почему моя рука не дѣлаетъ дырки въ водѣ, когда я ее туда сую?» «Могутъ рыбы подъ водой дышать своимъ ртомъ?» «Куда уходитъ весь вѣтеръ?» «Отчего звѣзды на насъ не падаютъ?» Смѣемъ думать, что всякій, прочитавъ эти вопросы, сейчасъ же припомнитъ немалое количество аналогичныхъ вопросовъ, не разъ имъ слышанныхъ отъ дѣтей, и не по-

смотритъ на только что приведенные примѣры, какъ на исключительные.

Несомнѣнно, дѣти и думаютъ, и наблюдаютъ; и было бы нецѣлесообразно, обучая ихъ родному языку, остаться равнодушнымъ къ этой сторонѣ ихъ душевнаго міра, но подойти къ этому дѣлу трудно, и требуется огромное чувство мѣры, чтобы не начать искусственно выращивать дѣтскія души, залюбовавшись той отзывчивостью, съ которою они идутъ на ваше желаніе помочь имъ выражать ихъ собственныя впечатлѣнія. Бываетъ нерѣдко, что они въ этомъ случаѣ только повторяютъ слова какого-нибудь увлекающагося учителя, видящаго скорѣе себя въ своихъ дѣлахъ, чѣмъ способнаго, дѣйствительно, отдать себѣ отчетъ, гдѣ кончается естественное усиліе ребенка, и гдѣ начинается его обезьянство и фальшь.

Прежде учителя рисованія не вѣрили, чтобы дѣти могли рисовать съ натуры, и все школьное рисованіе ограничивалось, обыкновенно, копированіемъ гравюръ, литографій и рисунковъ учителей. Выходили изъ того соображенія, что надо сначала слѣдъ въ слѣдъ повторить работу мастера, а потомъ выходить на свободную свою дорогу, и это отчасти справедливое воззрѣніе отнимало возможность у ребенка попытать свои силы въ умѣньи видѣть и выразить то, что онъ видитъ. Посмотрите постановку рисованія теперь повсюду въ Европѣ, въ Америкѣ и, къ счастью, теперь и у насъ. Дѣтей подводятъ прямо къ натурѣ, учатъ смотрѣть на нее, учатъ ее передавать. Конечно, люди, привыкшіе къ старинѣ, къ очень отдѣланнымъ ученическимъ копіямъ, остаются неудовлетворены тѣми несложными, наивными дѣтскими набросками, которые теперь можно видѣть повсюду на выставкахъ дѣтскихъ рисунковъ. Но для людей, близко стоящихъ къ этому дѣлу, ясно, какъ много наблюдательности, развитія и вкуса открыли, укрѣпили и развили въ дѣтяхъ новые пріемы обученія рисованію.

Не такъ ли и съ сочиненіями? Справедливо, что каждому дѣлу нужно учиться у его мастеровъ. Справедливо поэтому, что учиться литературному языку нужно у классиковъ. Сами наши классики начинали съ того, что подражали своимъ предшественникамъ, прежде чѣмъ находили свой собственный путь. Все это справедливо, и мы придаемъ большое значеніе ученическимъ изложеніямъ, матеріаломъ для которыхъ служитъ языкъ нашихъ лучшихъ литературныхъ произведеній, тѣмъ болѣе, что подражаніе нерѣдко даетъ толчокъ особымъ дарованіямъ и способствуетъ ихъ развитію[1]), но это только одна сторона дѣла.

[1]) Лай. Дидактика, стран. 73.

Въ работѣ надъ языкомъ должны проходить двумя полосами и подражаніе лучшимъ образцамъ, и попытки самостоятельнаго выраженія того, что хочется сказать, того, что кажется достойнымъ выраженія. Безспорно, упомянутыя изложенія особенно, если они представляютъ сокращенную передачу основного текста, объемъ котораго постепенно увеличивается, очень полезны для развитія языка учащихся: такія упражненія обогащаютъ ихъ словарь и синтаксисъ, но рядомъ съ такими изложеніями надо дать выходъ и естественному во всѣхъ возрастахъ человѣческому стремленію подѣлиться съ другими людьми своими мыслями и чувствами. А если это такъ, если дѣти и думаютъ, и разносторонне развиваются, то нечего и говорить, что одинъ возрастъ наклоненъ къ описаніямъ, другой къ повѣствованіямъ и т. п.! Нѣкоторыя изслѣдованія по опытной психологіи къ тому же показываютъ, что дѣло здѣсь въ сущности еще сложнѣе. Таковы, напримѣръ, опыты Леклерка и опыты Бинэ, наглядно показывающіе, что наклонности къ той или другой сторонѣ въ сочиненіяхъ весьма разнообразны у людей, въ зависимости отъ ихъ личныхъ особенностей.

Въ опытѣ Леклерка ряду лицъ было предложено написать что-нибудь при взглядѣ на часы, лежавшіе на столѣ, при чемъ предлагалось писать все, что захочется, лишь бы оно было связано съ даннымъ впечатлѣніемъ. Результаты опыта не замедлили себя показать, и Леклеркъ различилъ, по записаннымъ впечатлѣніямъ, однихъ лицъ, склонныхъ къ описаніямъ, другихъ — выказавшихъ общую наблюдательность, третьихъ — отличающихся воображеніемъ, нѣкоторыхъ — склонныхъ къ морализированію, иныхъ — писавшихъ подъ вліяніемъ книгъ, нѣкоторыхъ — просто и здраво чувствующихъ, наконецъ, людей съ эстетическими наклонностями.

Вотъ результаты этого опыта.

1. *Описаніе*. «Представьте себѣ круглый и довольно толстый предметъ, у котораго верхняя поверхность стеклянная, остальное же сдѣлано изъ золота, серебра и металла; затѣмъ представьте, что подъ стекломъ находятся двѣ стрѣлки, которыя одними концами соединены вмѣстѣ, а другими показываютъ римскія и арабскія цифры, расположенныя вокругъ стержня, на которомъ держатся стрѣлки — и вы получите часы».

2. *Наблюденія*. «Какъ быстро движутся эти маленькія стрѣлки! Вотъ, поистинѣ, вѣчное движеніе, не знающее остановки!»

3. *Воображеніе*. «Когда ночью вдругъ я слышу бой часовъ, мнѣ приходитъ на мысль швейцарская деревенька» и т. д.

4. *Морализирующій типъ.* «Часы показываютъ намъ, сколько въ теченіе дня потеряно времени, которое мы могли бы употребить на работу».

5. *Начитанность.* «День имѣетъ 12 часовъ».

6. *Простое чувство.* «Спасибо и честь тому, кто изобрѣлъ часы, потому что этимъ онъ оказалъ намъ великую услугу!»

7. *Эстетическое чувство.* «Что за прелестная вещица — золотые часы, блестящіе на солнцѣ[1])!»

Еще интереснѣе аналогичный опытъ, произведенный Бинэ[2]). Онъ предложилъ 135 ученикамъ, въ возрастѣ отъ 8 до 14 лѣтъ, разсмотрѣть въ теченіе 2 минутъ фотографію, представляющую содержаніе извѣстной басни: «Кладъ въ виноградникѣ», и въ теченіе 10 минутъ изложить письменно, что они видѣли на этой фотографіи. Вотъ что написали испытуемые ученики, подраздѣленные Бинэ на нѣсколько типовъ:

1) Описательный, пассивный, только воспринимающій типъ. «На этой картинкѣ изображено: старикъ въ постели, рядомъ съ нимъ находятся три юноши, кресло, маленькій мальчикъ, мать, держащая на рукахъ ребенка; позади нея стоитъ дѣвочка лѣтъ 9. По направленію къ двери находится женщина съ собакой, на полу маленькая коляска изъ дерева и чашка».

2) Наблюдающій, охватывающій, связывающій типъ. «Старикъ почувствовалъ, что скоро умретъ, и позвалъ къ себѣ дѣтей своихъ. Ихъ было четверо; старшимъ тремъ было 15, 16 и 17 лѣтъ, младшій ребенокъ сидѣлъ на колѣняхъ у матери; другой прислонился къ креслу и слушалъ старика, который сказалъ: «дѣти мои, не продавайте участка земли, наслѣдованнаго отъ моего отца! на немъ зарытъ кладъ. Перекопайте землю, ройте ее! и вы найдете кладъ». Въ то время, какъ онъ говорилъ, служанка принесла вино изъ шкафа, а собака слѣдила глазами за ея движеніями. Старикъ сказалъ: «не продавайте землю! и глаза его закрылись».

3) Чувствительный типъ, который сочувствуетъ и также обращаетъ вниманіе на связь и значеніе всего, что онъ видитъ. «Эта печальная сцена разыгралась въ бѣдной хижинѣ. На своей очень жалкой постели лежалъ бѣдный крестьянинъ въ предсмерт-

---

[1]) А. М. Нечаевъ, стран. 163.

[2]) В. Лай. Дидактика, стран. 199. Binet. Psychologie individuelle. — La description d'un objet. — Année psych. 3, p. 296—332. 1896.

ной агоніи. Едва внятнымъ голосомъ сказалъ онъ своимъ сыновьямъ: «дѣти мои, хорошенько переройте землю, не оставляйте нетронутымъ ни одного мѣстечка, пройдитесь всюду нѣсколько разъ лопатой». Около смертнаго одра стояла мать, держа ребенка на рукахъ, другой ребенокъ у постели отца вслушивался въ его мудрыя слова. Въ домѣ царствовала печаль».

4) Ученый типъ, ставящій на мѣсто наблюденія уже готовое знаніе. «Крестьянинъ, чувствуя близость смерти, позвалъ къ себѣ всѣхъ своихъ сыновей и маленькихъ дѣтей. Когда всѣ собрались, онъ имъ заявилъ, что на его полѣ зарытъ кладъ, и что при нѣкоторомъ усердіи его можно найти. «Ступайте», сказалъ онъ имъ, «будьте мужественны, и вы его найдете!» Дѣти перерыли поле, но не нашли клада, а на слѣдующій годъ поле дало двойной доходъ».

Такимъ образомъ описаніе картинки, въ зависимости отъ личныхъ особенностей описывавшихъ, превращалось то въ морализирующее сужденіе, то въ повѣствованіе, проникнутое сентиментальнымъ настроеніемъ, то въ передачу готовой, вычитанной формы, и опытъ Бинэ даетъ нѣкоторое указаніе, что классификація сочиненій по рубрикамъ старинныхъ теорій словесности, пріуроченнымъ къ опредѣленнымъ возрастамъ, — очень несовершенная классификація и мало пригодная для правильной постановки дѣла сочиненій въ средней школѣ.

Не можемъ не упомянуть тутъ же, что есть еще одинъ видъ сочиненій, который, обыкновенно, у насъ относятъ къ старшимъ классамъ, и который считается, обыкновенно, однимъ изъ самыхъ трудныхъ видовъ сочиненія, это — такъ называемая характеристика. Этотъ видъ сочиненій Бѣлявскій и Р. Леманъ, напримѣръ, считаютъ допустимымъ только въ самыхъ старшихъ классахъ средней школы, а Лансонъ считаетъ настолько труднымъ, что, по его мнѣнію, едва ли даже и возможно давать подобныя темы въ средней школѣ: онѣ требуютъ большого развитія и особыхъ способностей отъ пишущаго[1]).

Намъ лично представляется, что съ этимъ видомъ сочиненія произошло какое-то недоразумѣніе. Мы не видимъ основанія выдѣлять этотъ видъ въ какой-то особый видъ сочиненія. Вѣдь, въ сущности, каждое сочиненіе постольку хорошо, поскольку оно является характеристикой того предмета, о которомъ идетъ рѣчь.

---

[1]) То же самое утверждаетъ и Цигле р ъ. Лекціи по общей педагогикѣ, стран. 71.

Когда учитель рисованія руководитъ ребенкомъ въ его первыхъ попыткахъ начертить или передать красками свое впечатлѣніе отъ натуры, то онъ, прежде всего, будетъ учить его съ первыхъ же шаговъ схватывать характерное, главное, типичное, и что дѣти въ этомъ отношеніи проявляютъ очень большія способности, объ этомъ свидѣтельствуютъ тѣ дѣтскіе рисунки, о которыхъ мы уже упоминали.

Когда вы ведете съ дѣтьми объяснительное чтеніе, завершая его планомъ, въ которомъ выдѣлены главныя и второстепенныя части прочитаннаго разсказа, развѣ вы не учите ихъ выдѣлять то, что въ разсказѣ наиболѣе характерно?

Когда на урокѣ математики ученикъ пишетъ объясненіе задачи, развѣ учитель математики не будетъ требовать отъ него выпуклости объясненія, въ которомъ основная идея и основныя доказательства были бы выдвинуты на первое мѣсто и тѣмъ самымъ характеризовали бы сущность основного логическаго процесса, на которомъ можетъ быть построено рѣшеніе данной задачи?

Даете ли вы учащимся описать мѣстность, зданіе, передать какое-либо событіе — развѣ вы не будете искать отъ нихъ выдѣленія типичнаго, главнаго, такой послѣдовательности въ передачѣ впечатлѣній, чтобы все вмѣстѣ характеризовало мѣстность, зданіе или событіе? Намъ представляется, что всякое сочиненіе постольку цѣнно, поскольку оно характеризуетъ избранный предметъ. Могутъ быть предметы болѣе и менѣе сложные, иногда трудно поддающіеся характеристикѣ, но характеристика есть неотъемлемая черта каждаго достаточно продуманнаго сочиненія, всякой передачи впечатлѣній, въ которыхъ человѣкъ отдаетъ себѣ достаточно ясный отчетъ.

И можно только сказать, что если человѣка въ дѣтствѣ и юности правильно вести по этой дорогѣ, то онъ выйдетъ и на самостоятельный путь въ умѣньи разбираться во все болѣе сложныхъ явленіяхъ, насъ окружающихъ, и передавать ихъ возможно характерно.

Когда намъ говорятъ, что подъ характеристикой подразумѣвается опредѣленіе типичныхъ свойствъ отдѣльныхъ личностей, и что этотъ-то видъ сочиненій и долженъ быть выдѣленъ, какъ самый трудный, то мы сказали бы, что такое утвержденіе вдвойнѣ невѣрно. Во-первыхъ, какъ мы уже сказали, оно не можетъ быть выдѣлено въ особый видъ сочиненія, а во-вторыхъ, вовсе несправедливо, что характеристика людей есть самая трудная характеристика. Люди очень различны, какъ и все, насъ окружающее. Есть люди, основныя свойства которыхъ настолько бросаются

въ глаза, что опредѣлить ихъ не представляетъ особаго труда; и есть люди, характеризовать которыхъ, правда, весьма трудно, но, вѣдь, есть и пейзажи, и зданія, и событія, одни изъ которыхъ легко поддаются опредѣленію, другіе, наоборотъ, почти не поддаются, а что касается наблюдательности учащихся, то прозвища, которыя нерѣдко они даютъ другъ другу и своимъ учителямъ, показываютъ, что у нихъ есть глазъ на многое, что входитъ въ людскія характеристики. Это — та же способность, которая проявляется въ дѣтскихъ рисункахъ съ натуры.

Намъ случилось разъ слышать докладъ въ собраніи преподавателей средней школы, гдѣ одинъ изъ членовъ собранія настаивалъ, что для того, чтобы научить писать эти такъ называемыя характеристики, надо внести въ это дѣло ясный порядокъ, надо этотъ порядокъ дать учащимся въ руки. Такъ какъ въ опредѣленіи человѣка имѣютъ значеніе его физическія свойства, его разумъ, чувство и воля, то пусть учащіеся и имѣютъ въ виду эти четыре составныя части всякой характеристики. Для насъ такое замыканіе работы въ уже готовыя подраздѣленія кажется искусственнымъ и даже нѣсколько схоластичнымъ, хотя авторъ доклада хотѣлъ бы изгнать, насколько возможно, схоластическія переживанія изъ средней школы.

Намъ думается, что характеристика чего бы то ни было и кого бы то ни было только выиграетъ въ живости и яркости, и въ то же время въ естественности и простотѣ, если пишущій характеристику внѣ всякихъ навязанныхъ ему рубрикъ вдумается въ предметъ въ томъ своеобразіи, въ которомъ онъ его понимаетъ, и съ своей точки зрѣнія вамъ дастъ почувствовать и выяснитъ, какъ онъ его понимаетъ. Иногда въ такой характеристикѣ вовсе не будетъ упомянуто о какомъ-нибудь изъ общечеловѣческихъ свойствъ, входящемъ въ упомянутыя рубрики; иногда такая характеристика можетъ быть обширна, иногда очень кратка, иногда выразиться въ одномъ мѣткомъ эпитетѣ, и будетъ стоять много выше характеристики, написанной по опредѣленному порядку, который можетъ убить самое драгоцѣнное во всякой работѣ — желаніе сказать что-нибудь, дѣйствительно, простое, серьезное и свое. Вѣдь, существенность признака опредѣляется точкою зрѣнія. Приведемъ образцы того, какъ могутъ ученицы VI класса гимназіи характеризовать людей, которые оставили въ нихъ незаурядное впечатлѣніе. Именно въ надеждѣ на то, что всякая характеристика выигрываетъ, если она будетъ слѣдствіемъ чего-либо пережитаго, и если у человѣка, дѣйствительно, есть что сказать, мы поставили тему въ VI классѣ одной женской

гимназіи такъ: «Опишите какой-либо типъ человѣка, встрѣченный вами въ литературѣ и произведшій на васъ большее впечатлѣніе».

Надежды наши оправдались: вотъ, напримѣръ, два далеко не единственныхъ отрывка изъ сочиненій, намъ поданныхъ: въ одномъ случаѣ дана характеристика Лизы Калитиной, а въ другомъ князя Андрея Болконскаго. Оба отрывка мы приводимъ съ тѣми стилистическими погрѣшностями, которыя въ нашихъ глазахъ не портятъ основного впечатлѣнія, а только свидѣтельствуютъ о простотѣ и искренности отношенія авторовъ къ предмету.

Отрывокъ изъ 1-го сочиненія.

Лиза для меня типъ русской святой, сестра тѣхъ святыхъ мученицъ, которыя проходятъ по картинамъ Нестерова, сестра тѣхъ княгинь-инокинь и княженъ-сподвижницъ древней Руси, которыя далеко отдаленныя отъ міра, но вмѣстѣ съ тѣмъ ему такъ близки, близки народу. Лиза также близка къ народу, она понимаетъ и любитъ его и поэтому она такъ горячо заступается за народъ и Россію, когда Паншинъ говоритъ съ насмѣшками о Россіи и ея недостаткахъ.

Лиза не «интересная», не «сложная», какъ нервная Елена, которая несмотря на всѣ свои порывы ничего не можетъ сдѣлать. Многіе находятъ Лизу скучной, но для меня въ ней свѣтятся черты русской святости... Она удивляетъ всѣхъ ее окружающихъ твердостью воли въ покорномъ приниманіи всѣхъ страданій и горя.

Въ ней непоколебимо сознаніе долга: она ясно видитъ, какъ ей поступать, ничего не отклонитъ ее отъ правильнаго пути, и это сознаніе долга въ ней такъ сильно, что она черезъ (это) какъ бы и другимъ напоминаетъ ихъ долгъ...

Отрывокъ изъ 2-го сочиненія.

Князъ Андрей мнѣ представляется, хотя и не идеаломъ, но однимъ изъ самыхъ возвышенныхъ типовъ человѣчества, о которыхъ я читала или слышала.

Я долго думала надъ тѣмъ, чтобы найти въ князѣ Андреѣ что-нибудь такое, чего бы я не понимала въ немъ — но я ничего не нашла. Очень можетъ-быть, что я даже очень многое (аго) не понимаю, но я не могу указать: вотъ то-то и то-то я понимаю, а вотъ этого не понимаю. Я вдумываюсь въ его характеръ, его чувства — и такъ въ общемъ мнѣ все ясно въ немъ; можетъ-быть, я ошибаюсь.

Одна изъ характерныхъ чертъ князя Андрея, произведшихъ на меня особенное впечатлѣніе, это то рѣдкое сочетаніе ясной практической умственной дѣятельности съ большой поэзіей, способностью увлекаться и восторгаться исканіемъ таинственной мистической стороны жизни. Князю Андрею всегда удается все въ его работѣ; онъ не говоритъ много объ томъ, что работаетъ, иногда не отдаетъ себѣ даже полнаго отчета или прикрываетъ настоящую цѣль, но сознавъ разъ, что это необходимо сдѣлать, онъ и приводитъ въ исполненіе эту задачу, иногда князь Андрей не хочетъ видѣть какую-нибудь другую, чѣмъ практическую цѣль.

Но всегда князь Андрей чувствуетъ присутствіе чего-то таинственнаго, великаго, во всей жизни...

Князь Андрей обладаетъ замѣчательной чуткостью души: что-нибудь низкое, пошлое, постоянно заставляетъ его какъ бы внутренно ежиться и отталкиваетъ его; всякое оскорбленіе, душевное несчастіе онъ чувствуетъ больнѣй и сильнѣй другихъ людей.

Врядъ ли слѣдуетъ также выдѣлять въ особые виды сочиненія и работы, носящія чисто практическій, дѣловой характеръ, въ родѣ писанія писемъ, повидимому, очень распространеннаго въ американской школѣ. Не слѣдуетъ этого дѣлать потому, что если вы правильно ведете человѣка въ его трудѣ надъ выраженіемъ мысли, если ставите передъ нимъ задачи, заставляющія его вникать въ существо дѣла, то ему не будетъ стоить никакого труда послѣ двухъ, трехъ практическихъ указаній, понять, гдѣ нужно ставить адресъ, какую подпись, какое обращеніе и т. п. Если же ближе руководить самымъ характеромъ выраженій, давать шаблонъ, общепринятый въ перепискѣ, то тѣмъ самымъ можно пріучать къ банальности выраженій. У насъ въ началѣ XVIII вѣка, въ петровскую эпоху, существовала книга «Приклады, како пишутся комплементы», и обезьянски воспринятая европейская культура приводила къ тому, что русскій юноша, слѣдуя указанной книгѣ, писалъ своему отцу: «Достопочтенный господинъ отецъ!» и т. п.

Буслаевъ[1]) очень остроумно замѣчаетъ по поводу обученія писанію писемъ, что если стать на эту дорогу, то можно дойти до преподаванія того, какъ нужно писать нотаріальные акты и даже какъ составлять текстъ билетиковъ объ отдачѣ квартиры внаемъ.

---

[1]) О преподаваніи отечественнаго языка. 2-е изд., стран. 162, 163. Ср. тамъ же, замѣчаніе Гербарта, стран. 309.

Вообще намъ кажется, что пора отбросить распредѣленіе сочиненій по типамъ, что слѣдуетъ разсматривать ученика въ цѣломъ, какъ человѣка, живущаго во многомъ менѣе сложною душевною жизнью, чѣмъ взрослый, много мысливший и испытавшій человѣкъ, но все-таки живущаго разносторонне. Исходя изъ того положенія, что на всякой ступени работа мысли человѣка можетъ итти честно и логично, посильно самостоятельно, иначе—научно, мы думаемъ, что и ученическія сочиненія, какому бы возрасту они ни предлагались, должны заключать въ себѣ элементы серьезной, честной, посильной работы мысли. Мы въ этомъ отношеніи вполнѣ раздѣляемъ вышеприведенные взгляды Лааса, что методы, примѣняемые въ средней школѣ на матеріалѣ болѣе простомъ, должны остаться тѣми же, какіе со временемъ будутъ примѣняться людьми взрослыми въ самостоятельныхъ научныхъ сочиненіяхъ. Это же самое утверждаетъ и Бэнъ[1]); такъ думалъ и Ваккернагель[2]). Но если сущность работы надъ сочиненіями у всѣхъ людей и во всякомъ возрастѣ именно такова, то въ чемъ должны заключаться главныя условія, въ которыя долженъ быть поставленъ учащійся этой работѣ человѣкъ? Эти условія, какъ они намъ представляются, должны быть слѣдующія.

Передъ ученикомъ долженъ быть матеріалъ, въ его глазахъ достаточно важный и его занимающій; онъ долженъ учиться приводить этотъ матеріалъ въ порядокъ, нужный для послѣдовательной и ясной его передачи. Матеріалъ этотъ долженъ соотвѣтствовать кругу его пониманія, того пониманія, въ предѣлахъ котораго онъ можетъ дѣлать посильныя умозаключенія, къ которому долженъ отнестись посильно критически. Постепенно онъ долженъ учиться искать этотъ матеріалъ, сначала въ опредѣленныхъ источникахъ, подъ руководствомъ учителя, и затѣмъ все болѣе и болѣе самостоятельно. Этими источниками могутъ быть или статьи, указанныя учителемъ, или самостоятельное чтеніе, или собственныя впечатлѣнія отъ жизни, впечатлѣнія съ натуры. Одновременно могутъ быть полезны и тѣ изложенія (устныя, письменныя) статей, указанныхъ учителемъ, въ которыхъ приходится передавать содержаніе сокращенно.

И если все это такъ, то, думается намъ, дѣло веденія сочиненій должно перестать быть какою-то особою спеціальностью учи-

---

[1]) Bain. English Composition and Rhetoric. Пер. А. Грузинскаго.

[2]) K. Wackernagel. Der Unterricht in der Muttersprache. 1843, стран. 86, 87. Ср. такъ же: Труды курсовъ для учителей средней школы, ч. II. С.-Пб. 1908, стран. 42.

телей русскаго языка, хотя они и могутъ въ этомъ отношеніи сдѣлать очень много.

Необходимо изъять изъ вѣдѣнія преподавателей словесности цѣлый разрядъ темъ не литературныхъ, а взятыхъ изъ другихъ отраслей знанія, и перенести въ вѣдѣніе преподавателей соотвѣтствующихъ предметовъ, и намъ думается, что это можетъ оказать только самое благотворное вліяніе на весь строй школьнаго преподаванія. Противъ обычнаго мнѣнія, что сочиненіе является только какъ бы средствомъ высшаго обученія литературному слогу, можно выставить мнѣніе Бэна[1]), который въ предисловіи къ своей теоріи слога говоритъ: «Сочиненія на темы, требуя, кромѣ изложенія, еще умѣнія находить содержаніе, скорѣе относятся къ классамъ научныхъ предметовъ, чѣмъ къ классамъ родного языка». Нельзя не присоединиться къ этой мысли англійскаго психолога, и примѣненіе ея въ школѣ могло бы оказаться очень производительнымъ. Противъ нея, сколько намъ извѣстно, существуютъ два возраженія: первое говоритъ, что обученіе слогу нельзя возлагать на неспеціалистовъ, недостаточно компетентныхъ, а второе утверждаетъ, что нельзя разбивать сочиненій по разныхъ преподавателямъ, такъ какъ, находясь въ рукахъ одного и того же лица и ведясь систематически, такія упражненія способствуютъ выработкѣ міросозерцанія и дадутъ нѣчто цѣлое.

Мы не можемъ согласиться ни съ тѣмъ ни съ другимъ возраженіемъ.

Что касается возраженія о некомпетентности другихъ преподавателей въ обученіи слогу, то, во-первыхъ, владѣнію языкомъ вообще научить невозможно, а сочиненіями — тѣмъ болѣе; тотъ же Бэнъ замѣчаетъ, что «обладаніе средствами языка есть результатъ практики всей жизни, и школа можетъ дать лишь незначительную часть этого большого цѣлаго»; а, во-вторыхъ, такое сомнѣніе въ правоспособности другихъ преподавателей выправлять слогъ учениковъ въ вопросахъ ихъ спеціальности намъ кажется даже нѣсколько обиднымъ для этихъ учителей. Вѣдь, это недовѣріе къ простой ихъ грамотности въ своемъ предметѣ. Притомъ едва ли правильно преподавателя словесности считать единственнымъ человѣкомъ въ школѣ, который долженъ быть спеціалистомъ во всемъ — и въ исторіи, и въ географіи, и въ естественныхъ наукахъ и т. п.

---

[1]) Bain. English Composition and Rhetoric. Пер. А. Грузинскаго, стран. 4.

Если бы намъ стали возражать, что преподаватели другихъ предметовъ мало знакомы съ теоріей построенія сочиненія, то можно было бы спросить, въ чемъ, собственно, заключается эта теорія. Гдѣ та наука, которая ее вмѣщаетъ? Какъ она велика? И есть ли, дѣйствительно, такая наука? Если же свѣдѣнія объ этомъ сводятся къ десятку страницъ книги, а умѣніе руководить сочиненіями является результатомъ педагогическаго опыта, то почему же считать эти свѣдѣнія монополіей только преподавателя словесности?

Второе возраженіе, требующее соединенія всѣхъ темъ въ рукахъ преподавателя словесности для выработки извѣстнаго міросозерцанія въ учащихся, тоже представляется намъ неубѣдительнымъ, во-первыхъ, потому, что пора, наконецъ, думается намъ, оставить взглядъ на преподавателя словесности, какъ на какого-то спеціалиста по выработкѣ міросозерцанія у учениковъ. У него есть свой предметъ, вмѣщающій опредѣленный кругъ знаній; учитель долженъ сообщать эти знанія въ извѣстной системѣ и будить самостоятельную мысль учениковъ путемъ различныхъ упражненій, устныхъ и письменныхъ, въ области этихъ знаній. Содѣйствовать выработкѣ міросозерцанія у учениковъ преподаватель словесности можетъ ровно настолько, насколько и всякій другой учитель, т.-е. насколько вообще ученіе связано съ воспитаніемъ. Мы глубоко убѣждены, что міросозерцаніе должно быть только естественнымъ слѣдствіемъ всѣхъ впечатлѣній, которыя даютъ ученику школа и внѣшкольная жизнь.

Такимъ образомъ, возраженія противъ задаванія темъ сочиненій по спеціальностямъ преподавателей намъ кажутся неубѣдительными. Между тѣмъ стоитъ вглядѣться въ выгоды, которыя получаются для воспитанія сужденія отъ такого распредѣленія темъ. Каждый преподаватель въ этомъ случаѣ будетъ задавать вопросы, знанія по которымъ сообщены имъ самимъ, и въ которыхъ онъ наиболѣе компетентенъ. Онъ всегда можетъ изъ этихъ вопросовъ сдѣлать орудіе къ возбужденію самостоятельной мысли учащихся въ своемъ предметѣ и притомъ гораздо правильнѣе оцѣнить, насколько добросовѣстно воспользовался ученикъ указанными пособіями, насколько правильно сдѣланы выводы, и насколько точна терминологія въ изложеніи даннаго вопроса, что̀ въ высшей степени важно для языка. Такое распредѣленіе сочиненій по всѣмъ предметамъ преподаванія могло бы, съ одной стороны, поднять въ учащихся способность сознательно и вдумчиво относиться къ предметамъ школьнаго преподаванія, а съ дру-

гой — и выраженіе ими этого пониманія на своемъ родномъ языкѣ; тогда и профессора университета, мы надѣемся, стали бы меньше жаловаться на невоспитанность мысли студентовъ. Такая постановка сочиненій, думается намъ, благотворно отразилась бы на языкѣ учащихся потому, что опредѣленность и ясность мыслей, какъ нельзя болѣе, способствуютъ лучшему ихъ изложенію. На этомъ оправдались бы глубоко вѣрныя слова художника Крамского, что «мысль, одна мысль создаетъ технику и возвышаетъ ее; оскудѣваетъ содержаніе — понижается и достоинство исполненія». Также понималъ это дѣло и кн. Гагаринъ, вице-президентъ Академіи Художествъ, очень глубоко и тонко понимавшій технику первыхъ дѣтскихъ шаговъ въ рисованіи[1]) и говорившій, что «искусство живетъ мыслью, потому что оно есть ея выраженіе». Наконецъ, намъ кажется, и справедливѣе было бы распредѣлить трудъ воспитанія и изложенія мысли у учащихся между многими преподавателями; онъ тогда сталъ бы и серьезнѣе, чѣмъ теперь.

Для того, чтобы письменныя работы учащихся содержали въ себѣ выводы, основанные на точныхъ данныхъ, необходимъ, конечно, подборъ надлежащаго матеріала для темъ по различнымъ отраслямъ знанія. Въ каждой области должны надъ этимъ работать спеціалисты, и работа можетъ выиграть, если она будетъ коллективной. Такихъ сборниковъ, къ сожалѣнію, у насъ еще нѣтъ.

На основаніи всего сказаннаго мы совершенно не можемъ присоединиться къ мнѣнію, напримѣръ, Виктора Острогорскаго[2]), что надо начинать сочиненія описаніями, по литературнымъ образцамъ, съ V класса гимназіи; что съ VI класса можно уже задавать сочиненія болѣе отвлеченныя въ родѣ: «*Значеніе лошади, собаки*» и т. п. (въ чемъ съ нимъ согласенъ и Бѣлявскій)[3]); что въ старшихъ классахъ слѣдуетъ давать отвлеченно-моральныя темы, въ родѣ: «Почему порокъ не только безнравственъ, но и не выгоденъ?» [кстати сказать, довольно двусмысленная тема, хотя бы и съ той литературной иллюстраціей («Ревизоръ», «Свои люди сочтемся», «Недоросль», Чичиковъ, «Макбетъ»), которую подбираетъ онъ къ этой темѣ]. Послѣдняя тема намъ кажется даже особенно характерной для тѣхъ произвольныхъ толкованій и мнѣній, иногда субъективно тенденціозныхъ, которыя такъ часто приходится слышать и видѣть на урокахъ русскаго языка то на

---

[1]) «Разсказы дѣтей къ Дѣдушкинымъ картинкамъ», стран. 1.

[2]) В. Острогорскій. Бесѣды о преподав. словесн., стран. 107, 108.

[3]) Бѣлявскій. Методъ веденія сочиненій. М. 1888.

объяснительномъ чтеніи, то на разработкѣ и объясненіи сочиненій, то въ толкованіи литературныхъ произведеній. Пользованіе литературными произведеніями, конечно, необходимо въ ученической работѣ надъ сочиненіями, но въ то же время это и очень опасное средство для воспитанія мысли учащихся: главы, сцены, типы литературные легко поддаются совершенно произвольному подбору для доказательства чего угодно, и неправильное пользованіе ими можетъ даже отучить ребенка или юношу отдавать себѣ ясный отчетъ въ томъ, гдѣ онъ въ правѣ сдѣлать заключеніе, гдѣ онъ введенъ въ заблужденіе, предполагая, что мыслитъ достаточно отвѣтственно и добросовѣстно, между тѣмъ какъ имѣетъ дѣло, въ сущности, съ подтасованными данными; и, можетъ-быть, въ писаніи сочиненія самая существенная сторона дѣла — это отдавать себѣ отчетъ въ своей правоспособности на какое-либо знаніе и связанное съ нимъ сужденіе.

Такъ понимая работу надъ ученическими сочиненіями, мы можемъ видѣть послѣдовательность въ выборѣ темъ для учащихся только въ степени ихъ сложности, и, думается намъ, нельзя представить себѣ такого возраста человѣка, для котораго нельзя было бы найти темы достаточно элементарной. Пусть въ дѣтскихъ годахъ это будетъ очень коротенькій, очень наивный по формѣ отвѣтъ на поставленный вопросъ, но, если этотъ вопросъ былъ посиленъ, въ отвѣтѣ на него найдутся всѣ признаки хотя элементарнаго, но дѣлового отвѣта.

Когда дѣти по собственному почину принимаются записывать свои впечатлѣнія (хотя бы изъ подражанія старшимъ), въ ихъ работахъ можно найти свойства, которыя убѣдительно говорятъ о полной естественности подобной работы для нихъ. Какъ примѣръ, мы можемъ привести два такихъ записанныхъ впечатлѣнія: одно — дѣвочкой 7 лѣтъ, другое — 10 лѣтъ. Одно даетъ примѣръ того, какъ въ дѣтскомъ наивномъ разсказѣ глубоко чувствуются и большія переживанія, и умѣнье описать и повѣствовать, а въ другомъ — такая художественная и въ то же время литературная передача впечатлѣнія, что мы не повѣрили бы подлинности этой работы, если бы не были фактически удостовѣрены, что работа исполнена ребенкомъ совершенно самостоятельно, безъ всякихъ указаній со стороны взрослыхъ.

Въ первомъ случаѣ описано впечатлѣніе отъ поѣздки въ театръ, съ двумя сестрами, которыя были нѣсколькими годами старше автора. Старшія сестры, вернувшись изъ театра, начали въ своихъ дневникахъ записывать то, что видѣли, а младшая увлеклась ихъ примѣромъ и, не зная, какъ онѣ пишутъ, сѣла за свой соб-

ственный дневникъ и стала писать все совсѣмъ по-своему. Искусство письма ея было такъ невелико, что ей пришлось писать нѣсколько дней тѣ полторы страницы, которыя мы ниже приводимъ. Чтобъ дать представленіе о наивности этого ребенка, о степени состоянія его грамотности, о пріемахъ письма и вообще о личности этого автора, мы приведемъ сначала нѣсколько строкъ изъ его дневника, не касающихся того главнаго, что мы имѣемъ въ виду, какъ доказательство возможности и для очень маленькаго ребенка написать содержательное сочиненіе, когда ему есть, что сказать. Нѣкоторыя записи въ этомъ дневникѣ очень ясно показываютъ, что, когда дѣти записываютъ свои будничныя впечатлѣнія, ихъ сочиненія становятся близки къ тому, на что указывалъ Р. Леманъ: «Когда мы пришли, мы пообѣдали и т. п.» Но даже и въ этихъ несложныхъ замѣткахъ вы все-таки чувствуете личность дитяти.

Вотъ примѣры:

Дневникъ ведется въ 1863 году.

Среда 9-е Января.

Сегодня мое рожденье и мнѣ исполнилось семь лѣтъ. Бабушка мнѣ подарила 1 руб. и конфекты, Мама подарила мнѣ такъ же 1 руб., Маша подарила лодку, запанку и посуду; а Соня мнѣ подарила бомбоньерку, Папаша мнѣ подарилъ запанку, Коля мнѣ далъ Параходъ, и Лева куклу, которая была одета зеленая кофта и платье красное. Она стаяла на лугу и дѣржала узѣлъ на головѣ, тамъ была трава. Mlle мнѣ подарила собаку и птичекъ онѣ мнѣ понравелись.

Среда 22-е Января.

Я эти дни не помню, потому что я много дней все писала нашъ Тѣатръ, и потому что всѣ позабыла.

Четвергъ 7-е Февраля.

Я не чего не помню...

Суббота 23-го Ноября.

Сегодня я училась изъ геаграфіи и выучилась три моря, Бѣлое море, Нѣмецкое море и Балтиское море. Больше ничего не было.

Четвергъ 5-е Декабря.

О! радость это ты, мы получили письмо отъ нашаго драгоцѣннаго братца и я спишу его письмо: смыселъ его то что онъ пишетъ что у него есть маленькія лошадки. Онъ пишетъ послѣ точки маленькой буквой. А у Левѣ черная лошадь, которую зовутъ Мацкевичъ. Вотъ ужъ и все.

Этотъ дневникъ такъ хорошъ и такъ богатъ матеріаломъ для анализа психолога и педагога, что онъ заслуживалъ бы совершенно особеннаго разсмотрѣнія, для котораго пока мы не можемъ еще удѣлить мѣста, а теперь приведемъ только ту его запись, надъ которой эта маленькая дѣвочка сидѣла «много дней», и которая для насъ служитъ примѣромъ того, какъ дѣти могутъ писать, когда имъ есть, что сказать.

Воскресенье 20-е Января.

Сегодня мы съ Мамашей поѣхали въ Петербургъ, прежде мы поѣхали къ Тете Оле, и тамъ мы видѣли ее дочь. Ее зовутъ Лилинька, она была такая милая, мы все играли сней. Мы поѣхали къ Машеной кресной Мамаше, тамъ мы видели ее сына его зовутъ Гриша, у него была музыка и онъ все хотелъ тонцовать, онъ все прыгалъ на Соню и на меня. Мы у нихъ обѣдали. Мнѣ подарили presse-papier Собаку, а Сонѣ дала Тетя кадку пѣрломуторовую, Маши дала она запонку: послѣ обѣда мы поѣхали въ тѣатръ, тамъ мы видѣли «Фораонаго Дочь».

Наченается Прологъ. Все тихо, вдругъ преѣзжаетъ караванъ, послѣдній пріѣхалъ Англечанинъ. Они всѣ пріѣхали на вѣрблюдахъ Англечанинъ хотелъ рисовать прерамиду, ноему помешалъ ветеръ и граза; онъ хотелъ бѣжать, но увидѣлъ что его человѣкъ катется и онъ побѣжалъ за нимъ, они всѣ побѣжали въ пирамиду. Первоя картина коньчилась. Теперь всѣ лажатся спать. Онъ видетъ воснѣ что въ муміяхъ есть Дочь Фороона и ея все освѣщало солнце и она все подходѣтъ къ Англечанину, за ней идутъ всѣ муміи. Вторая картина коньчина.

3-я картина наченается. Видно мосты и рѣки, Англечанинъ и всѣ другіе спятъ и вдругъ явилась Обезъяна. Она вошла на дерево и бросала яблоками. Чрезъ этотъ шумъ Фароонаго Дочь проснулась, и побѣжала за ней, хотѣла догнаться но немогла некакъ. Англечанинъ проснулся и увидя Фараонаву дочь спасъ ея. Послѣ Обезъяны пришолъ Левъ, онъ все смотрелъ и увидя Фароонаго Дочь онъ побѣжалъ за ней, она вобмаракъ упала. Англечанинъ принесъ ксебѣ и полажилъ, она спросила что онъ одинъ спасаетъ ее? Англечанинъ просилъ руку ее; въ эту минуту пріѣхалъ Фароонъ въ колесницы; и онъ бранилъ ее, но она сказала что Англечанинъ спасъ ее отъ Льва и отъ Обезъяны, онъ вилелъ наградить его за это спасеніе Четвертое дѣйствіе коньчилось.

Подымается занавесъ: и видно изба съ одной стороны гдѣ выходятъ, а съ другой Море. Всѣ танцуютъ, вдругъ всѣ уходятъ только оставляютъ Фароонаго дочь и Нубійскаго Царя. Нубійскій

Царь ее очень любитъ; и онъ хотелъ выйти за нее замушъ, ей это очень не нравилась и она бросилась въ воду. Пятое действіе коньчино.

Открывается занавесъ. И видно Рѣки, Скалы и земчужныя бусы и вдругъ видно чтото лититъ бѣлое, это Фороонаго Дочь. И все танцовала посвоему Куангу и Желтая Рѣка. Когда она прилетела то сказала: я хочу возвратится на зѣмлю: тутъ дѣлается большой Фонтанъ и она подымается изъ этой воды на землю. Тутъ задергивается занавесъ. Открывается зановесъ и видно дворецъ и столъ накрытъ, пришли Арабы, они принасили большіе чаши и ставили на столъ: послѣ обѣда ихъ Фараонаго Дочь убѣжала отъ отца своего и Фороонъ вилѣлъ войскамъ своимъ везде сторожить ее. Ходятъ войска его. Вдругъ приходитъ она съ Англечаниномъ. Закрывается все. Открывается. Все облака переходятъ. Видно Фараонаго Дочь сидитъ на калисницы, запрежена трюмя лошадми Театръ коньчился. Мамаша, Маша, Соня и я ночивили у Тети Машѣ. Мы въ двѣнадцать чесовъ уѣхали домой. Папаша остался въ Петербурге.

Въ этомъ замѣчательномъ разсказѣ вы найдете и яркое описаніе, и повѣствованіе, и даже попытку оцѣнки семилѣтнимъ ребенкомъ моральной стороны дѣла, лаконично выраженной словами «наградить за это спасеніе». Иногда два слова здѣсь свидѣтельствуютъ о значительномъ впечатлѣніи: если эта дѣвочка написала, напримѣръ, про льва, что онъ «все смотрѣлъ», то, вѣроятно, потому, что этотъ взглядъ былъ ей страшенъ. Нельзя отказать также этому наивному дѣтскому разсказу въ большой послѣдовательности, ясности и выразительности.

Вотъ примѣръ другого разсказа.

Какъ мнѣ въ первый разъ прививали оспу.

Когда мы съ Юлей и Ниной вошли въ столовую, Вячеславъ Ѳеодоровичь и папа стояли около стола, на которомъ уже лежали три стеклышка съ лимфой. Папа загадочно и хитро улыбнулся при видѣ насъ. Вячеславъ Ѳеодоровичь обмывалъ карболовкой ножички.

Тутъ только меня охватило настоящее волненіе. Прежде когда я не видѣла этого стола со всѣми приготовленіями, я была спокойнѣе. Руки мои похолодѣли и я почувствовала какъ я въ нутри вся затряслась, и меня стало поташнивать, но я продолжала храбриться и не показывать виду, что боюсь, я твердо стояла

на томъ, что вынесу операцію. Юля тоже казалась взволнованой, хотя она тоже старалась этого не показывать. Послѣ еще нѣкоторыхъ приготовленій Вячеславъ Ѳеодоровичъ сказалъ, обтирая ножички: — «Ну, теперь садитесь!»

Принесли стулъ. Юля сѣла на стулъ и, отвернувшись въ другую сторону, засучила рукавъ. Няня стала за стуломъ, на которомъ сидѣла Юля, и стала поддерживать ей рукавъ, чтобы онъ не опустился. Я все болѣе и болѣе волновалась, сердце мое усиленно билось, готовое выпрыгнуть изъ груди. Я грызла съ ожесточеніемъ ногти моихъ похолодѣвшихъ пальцевъ, и въ волненіи улыбалась. — «Tu as peur?» спросилъ меня папа, положивъ мнѣ руку на плечо.

«Non» отвѣтила я, и стала слѣдить за движеніями Вячеслава Ѳеодоровича. Взявъ одинъ изъ ножичковъ своей слегка дрожащей рукой онъ слегка дотронулся ножичкомъ до Юлиной обнаженной руки. Сердце мое замерло въ этотъ моментъ. Мѣсто, до котораго онъ дотронулся, даже не покраснѣло. Тогда Вячеславъ Ѳеодоровичъ снова дотронулся до того же мѣста, кровь тонкой красной струйкой выступила изъ ранки. Я почувствовала, что мнѣ тошно, встала и скорыми шагами вышла въ маленькую розовую комнатку, гдѣ стоялъ диванъ. Оттуда я, не смотря на мое волненіе, продолжала наблюдать.

Отсюда я могла видѣть только спину Вячеслава Ѳеодоровича и часть Юлинаго лица. Юля то краснѣла, то блѣднѣла, то, какъ и я, улыбалась. «Господи! Господи» думала я: дай мнѣ силу и крѣпость перенести все это». Наконецъ Юлѣ кончили прививать. Настала моя очередь, потомъ Любина «Viens, Véra» — сказалъ папа, подводя меня къ стулу.

Руки мои и колѣна дрожали. Мнѣ было тошно. Голова моя немного кружилась. Дрожащими руками я старалась засучить рукавъ. Няня помогла мнѣ: «Вы не бойтесь, вѣдь это не больно, видя мое волненіе говорилъ Вячеславъ Ѳеодоровичъ. «Это какъ будто тебя комаръ кусаетъ» успокаивалъ меня папа. Я молчала, я была слишкомъ взволнована, чтобы говорить.

Я отвернулась въ другую сторону. Я слышала, какъ чиркнулъ ножичекъ, когда Вячеславъ Ѳеодоровичъ открылъ стеклышко съ лимфой.

— «Не бойтесь, не бойтесь» приговаривалъ Вячеславъ Ѳеодоровичъ.

Въ это время я почувствовала, какъ будто кто чиркнулъ меня по рукѣ. Меня сильно затошнило, и я почувствовала что я блѣднѣю. Пока Вячеславъ Ѳеодоровичъ прививалъ мнѣ двѣ первыя

оспинки я не произнесла ни слова, не смотря на то, что чувствовала ужасную слабость во всемъ тѣлѣ.

Я едва удержалась на стулѣ. Мнѣ было очень тошно. Увидавъ мою блѣдность, папа что-то сказалъ нянѣ, и она принесла въ кружечкѣ воды — «Выпей, дѣточка, выпей» — сказалъ кто-то. Когда я дотронулась губами до холодныхъ краевъ стеклянной кружечки, то это меня какъ будто пріободрило и я сдѣлала глотокъ.

Тутъ я почувствовала, какъ Вячеславъ Ѳеодоровичъ мажетъ перомъ мои оспинки, и еслибъ онъ не сказалъ: «Готово можете идти», я бы упала со стула.

Меня повели въ розовую комнату, гдѣ сидѣла Юля въ ожиданіи, чтобы ея оспинки высохли.

Намъ могутъ сказать, что мы съ этими двумя разсказами сами подтасовываемъ факты, что нельзя изъ примѣровъ особо одаренныхъ дѣтей дѣлать выводы о пріемахъ работы, пригодной для большинства, для массы, которая сидитъ на ученическихъ скамьяхъ средней школы. На это мы можемъ возразить слѣдующее. Дѣвочка, страницу изъ дневника которой мы позволили себѣ привести, была, дѣйствительно, очень одареннымъ человѣкомъ; она скончалась въ очень молодыхъ годахъ, и мы не можемъ сказать, какъ выразилось бы въ жизни дальнѣйшее развитіе ея дарованій. Авторъ разсказа о привитіи оспы живъ и сейчасъ — это мать семейства, остающаяся попрежнему человѣкомъ способнымъ, но не выходящимъ изъ ряда обыкновенныхъ людей.

Но допустимъ, что оба случая представляютъ крайнія выраженія того, что можетъ сдѣлать ребенокъ — но зато въ обѣихъ работахъ и дано нѣчто исключительно хорошее. Но, вѣдь, можетъ существовать и средняя работа. Между тѣмъ примѣромъ, который приводитъ Р. Леманъ: «Когда мы позавтракали, мы пошли гулять. Когда мы погуляли, мы сѣли закусывать» и т. п., и приведенными нами примѣрами, вѣдь, есть цѣлая лѣстница другихъ работъ, и образцы, приводимые Леманомъ, есть только противоположная крайность. На этой лѣстницѣ много среднихъ ступеней, которыя могутъ быть основой для выработки темъ, подходящихъ для дѣтскаго возраста и взятыхъ изъ того, что ими переживалось, что имъ не кажется слишкомъ будничнымъ и, какъ не будничное, достойнымъ выраженія. Та мысль, что будничное, самое обыкновенное, то, къ чему всѣ приглядѣлись, заслуживаетъ серьезнаго вниманія и полно интереса для всякаго мыслящаго человѣка, — эта мысль въ раннемъ возрастѣ трудно прививается, и вводить ее въ созна-

ніе ребенка можно только очень постепенно, и никогда не слѣдуетъ ее навязывать, — иначе можно создать совсѣмъ обратное отношеніе къ явленіямъ нашей повседневной жизни и навсегда оттолкнуть отъ нея вниманіе учащихся.

Съ другой стороны, если у дѣтей мало умѣнья наблюдать, то, вѣдь, можно этому учить. Если учителя рисованія научаютъ видѣть, то отчего не дѣлать того же тѣмъ учителямъ, которые призваны учить тому, какъ выражать, правда, не кистью и не красками, а на родномъ языкѣ свои мысли и чувства?

Чтобъ еще разъ показать, что у дѣтей, не только особо одаренныхъ, но что вообще у дѣтей могутъ быть впечатлѣнія отъ дѣйствительности болѣе содержательныя, чѣмъ думаетъ Р. Леманъ, мы приведемъ еще образчики сочиненій ученицъ младшаго отдѣленія одной изъ московскихъ городскихъ школъ; ученицы эти послѣ перваго года обученія, поступивъ въ школу неграмотными, въ возрастѣ 8—10 лѣтъ, могли написать слѣдующія небольшія сочиненія о своей весенней поѣздкѣ въ подмосковную дачную мѣстность Кунцево и объ осеннемъ посѣщеніи московскаго зоологическаго сада

Для разсказа о той и другой прогулкѣ дѣтямъ было предложено два вопроса: а) гдѣ мы были? б) что мы тамъ видѣли?

Такъ какъ это были дѣти, только что выучившіяся грамотѣ, въ среднемъ возрастѣ около 9 лѣтъ, то самое искусство письма ихъ было очень несовершенно: они писали медленно, крупными буквами по косымъ линейкамъ[1]); правописаніе ихъ находится въ примитивномъ состояніи, и ихъ первый лепетъ можно разсматривать только какъ первые элементы, изъ которыхъ постепенно могутъ вырастать будущія настоящія сочиненія. Каждая изъ приводимыхъ работъ была исполнена въ классѣ и потребовала часа времени. Большинство изъ этихъ дѣтей никогда не было за городомъ, и каждый жучокъ, каждое пѣніе лѣсной птицы, каждая лягушка были предметомъ большого увлеченія, хотя въ работахъ своихъ дѣти были въ силахъ сказать объ этомъ развѣ одно слово; но за этимъ словомъ скрывается много свѣжихъ и сильныхъ впечатлѣній.

Вотъ эти образцы:

Прогулка.

Мы были въ Кунцевѣ. Мы тамъ чай пили и пѣсни пѣли и плясали. Мы тамъ видѣли цвѣты и лягушку и жучка.

[1]) Снимки съ подлинниковъ помѣщаются нами тутъ же въ уменьшенномъ видѣ: подлинныя сочиненія написаны въ размѣрѣ писчаго листа.

Кунцево.

Мы вчера были въ Кунцевѣ. Мы тамъ играли въ короводъ пѣсни пѣли. Мы тамъ видѣли лягушку кукушкинъ голосъ коровъ овецъ чучела[1] Москва-реку дачу лѣсъ и гору.

Въ Кунцевѣ.

Мы вчера были въ Кунцевѣ. Мы тамъ гуляли въ лѣсу рвали цвѣты пили чай и катались на поѣздѣ. Мы тамъ видѣли Москву рѣку тамъ около деревни растетъ сирень лягушекъ тамъ очень много.

Обыкновенно, дѣти, проучившись одинъ годъ въ школѣ, за лѣтнія каникулы очень многое забываютъ, и къ осени ихъ орѳографическія познанія очень падаютъ. Осеннія занятія въ школахъ, обыкновенно, и начинаются съ разныхъ повтореній. Ниже приводимые нами разсказы ученицъ о посѣщеніи зоологическаго сада написаны 6-го сентября, и потому правописаніе ихъ слабѣе, чѣмъ въ весеннихъ работахъ.

Вотъ эти образцы, написанные ученицами того же класса, какъ и приведенные выше разсказы про Кунцево:

Попка.

Мы были въ зоологическомъ саду. Мы тамъ видѣли попка. Попка кричалъ на насъ оттово что мы его дразнили. Онъ очень былъ сердитый. У него болшой языкъ. Онъ имъ разговариваетъ онъ ему помогалъ говорить[2]. Онъ сидѣлъ въ клѣткѣ.

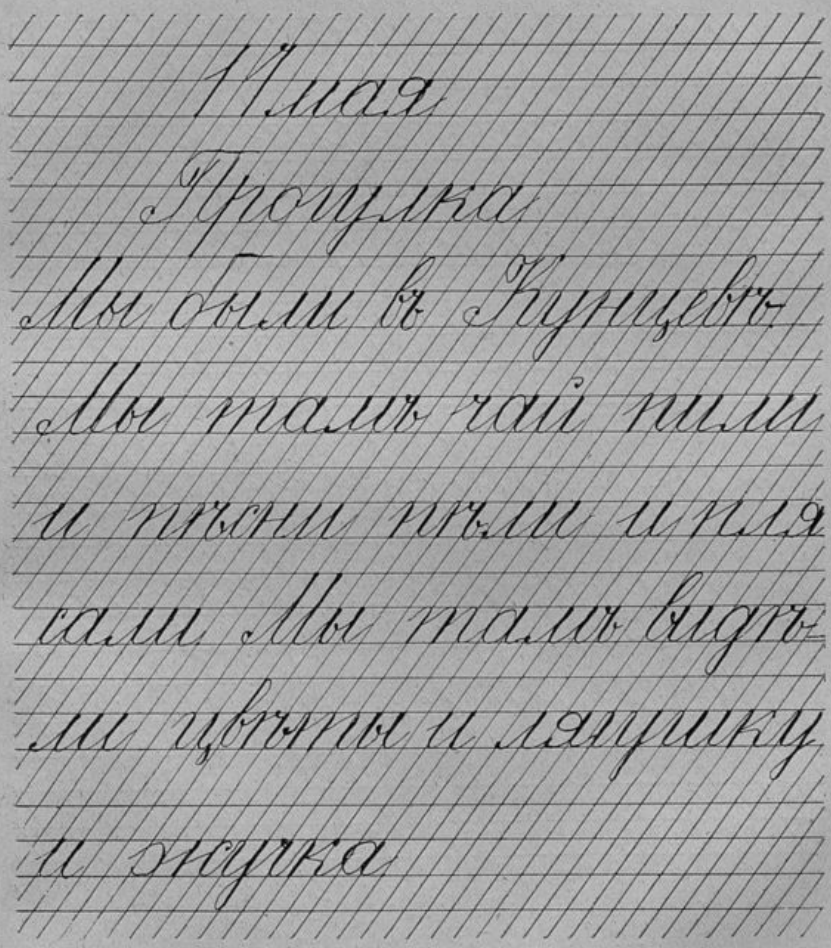
---

[1]) На огородѣ.

[2]) Очевидно, дѣвочку заинтересовало, что птица можетъ говорить; но, написавши, что попугай говоритъ своимъ языкомъ, она почувствовала, что это не совсѣмъ точно, и потому изъ добросовѣстности и въ поясненіе поставила слова: *«онъ ему помогалъ говорить»*.

Олень.

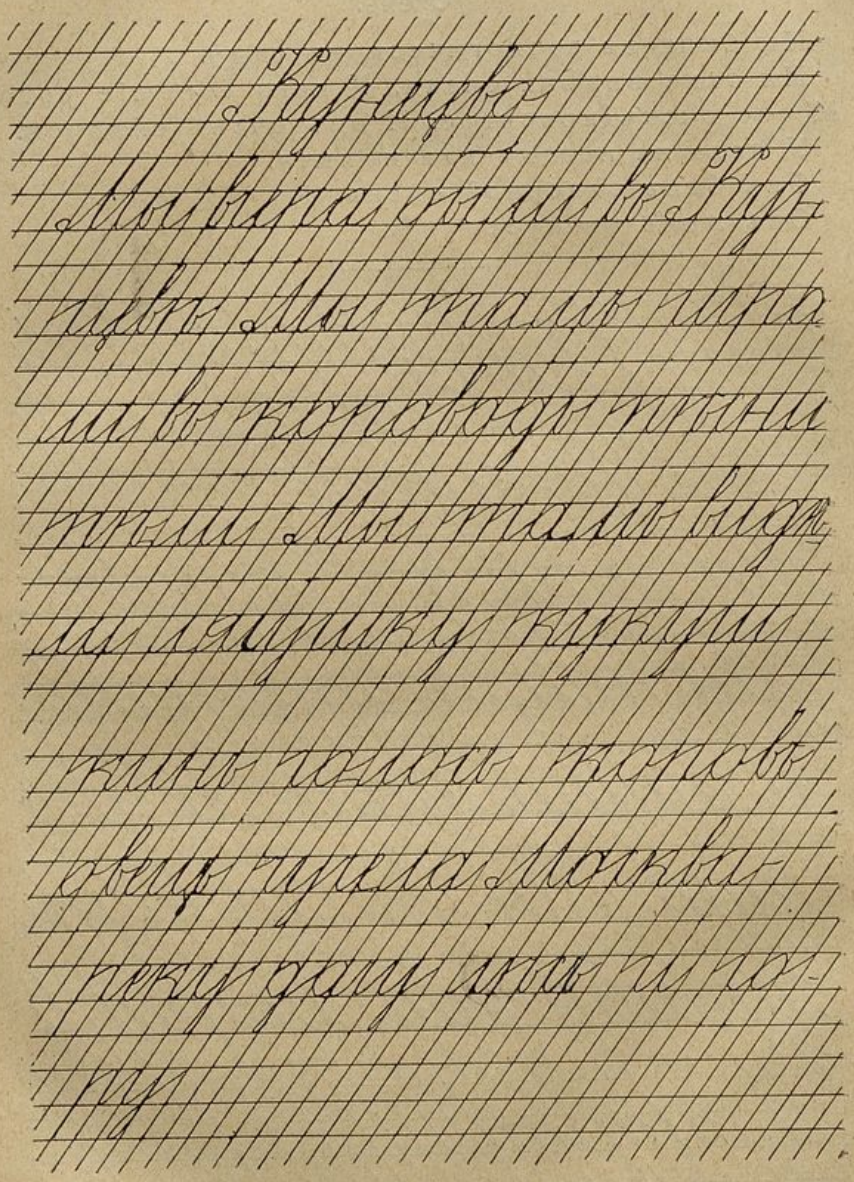
Мы были въ зоологическомъ саду.
Мы тамъ видѣли оленя. У него большіе рога.
И оне оченъ кросивое. И онъ оченъ смирной.
У него на ногахъ два копыта.
Онъ былъ сѣверной олень.
Онъ жилъ въ пустыни[2]).



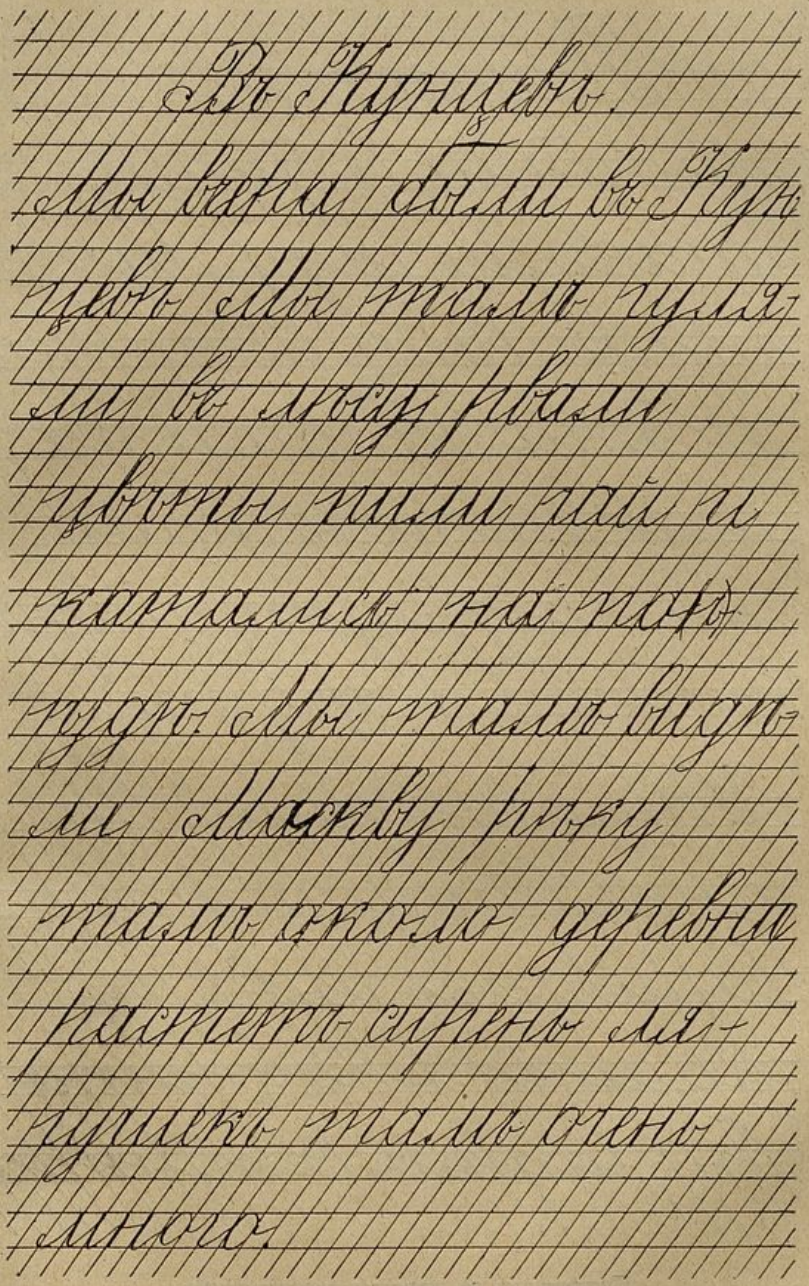
Подлинникъ въ размѣрѣ писчаго листа.

---

[2]) Эта работа представляетъ большой интересъ, какъ примѣръ сліянія собственныхъ впечатлѣній ребенка съ слышаннымъ отъ учительницы про это животное. Животное, очевидно, поразило дѣвочку и своимъ красивымъ видомъ и, неожиданною для нея отъ звѣря, кротостью нрава; а разсказы учительницы увлекли ея фантазію въ сѣверную пустыню. По дорогѣ она дала и «ученое» свѣдѣніе о двухъ копытахъ.



Подлинникъ въ размѣрѣ писчаго листа.



Въ Кунцевѣ.

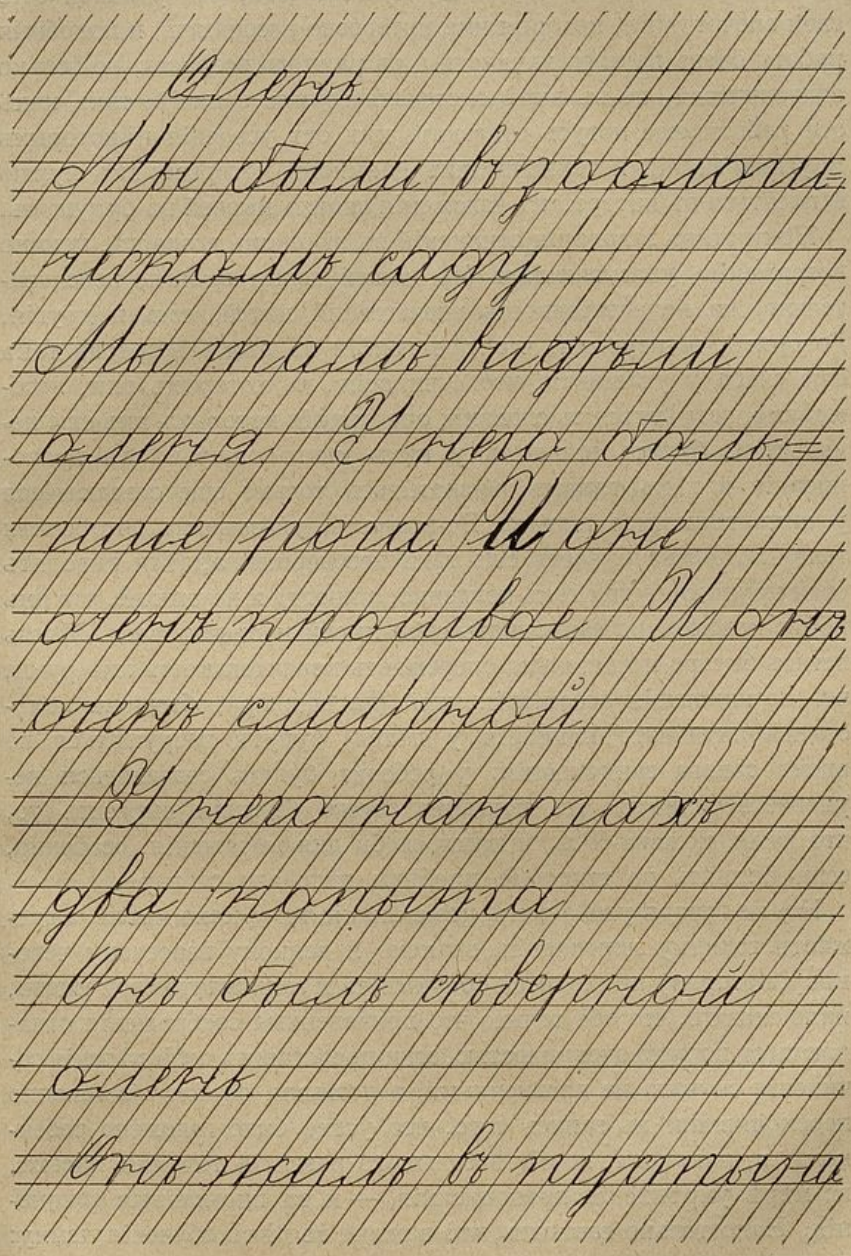
Мы вчера были въ Кунцевѣ. Мы тамъ гуляли въ лѣсу рвали цвѣты пили чай и катались на лодкѣ. Мы тамъ видѣли Москву рѣку тамъ около деревни растетъ сирень ландышекъ тамъ очень много.

Подлинникъ въ размѣрѣ писчаго листа.

Попка

Мы были въ зоологическомъ саду. Мы тамъ видѣли попка. Попка кричалъ на насъ отчаянно что мы опоздали. Онъ очень былъ сердитый. У него большой языкъ. Онъ умѣ разговаривать онъ ему тамъ говорилъ. Онъ сидѣлъ въ клѣткѣ.

Подлинникъ въ размѣрѣ писчаго листа.



Олень.
Мы были въ зоологическомъ саду.
Мы тамъ видѣли оленя. У него были рога. И онъ очень красивое. И онъ очень смирной.
У него ногахъ два копыта.
Онъ былъ сѣверной олень.
Онъ жилъ въ пустыни.

Подлинникъ въ размѣрѣ писчаго листа.

Эти образцы, думается намъ, показываютъ, что у дѣтей есть свои впечатлѣнія, которыя имъ интересно разсказать, и подобныя работы очень полезно начинать и съ ранняго возраста, но только эпизодически, не въ видѣ систематическихъ занятій, такъ какъ эти работы еще могутъ отвлекать ихъ отъ усвоенія нѣкоторыхъ другихъ знаній и техническихъ навыковъ, которыми имъ нужно запасаться въ интересахъ изложенія своихъ мыслей въ будущемъ.

Но противъ задаванія сочиненій въ дѣтскомъ возрастѣ, помимо возраженія, указывающаго (съ нашей точки зрѣнія, неосновательно) на недостаточность впечатлѣній дѣтей, есть и другія. Говорятъ, во-первыхъ, что орѳографія въ этомъ возрастѣ такъ еще слаба у учащихся, что сочиненія, въ которыхъ они, несомнѣнно, встрѣтятся съ словами, орѳографія которыхъ имъ еще неизвѣстна, будутъ вызывать у нихъ много ошибокъ въ правописаніи и тѣмъ самымъ расшатывать только еще создающееся у нихъ грамотное письмо. Во-вторыхъ, указываютъ, что самая техника письма бываетъ еще такъ несовершенна, дѣти выводятъ свои крупныя буквы такъ медленно, а иногда и неуклюже, что имъ почти невозможно записывать свои мысли и впечатлѣнія. Мысль летитъ быстро и настолько опережаетъ медлительность ихъ руки, что возникающія ассоціаціи идей (да еще при обычномъ недостаткѣ активнаго вниманія у дѣтей) будутъ разрушаться во время самаго записыванія; у ребенка будетъ создаваться неудовлетворенность отъ сознанія своего безсилія выразить то, что даже, можетъ-быть, и нашлось бы для выраженія, особенно, если принять во вниманіе пробѣлы дѣтскаго словаря.

Но, не говоря уже о томъ, что сознаніе того, какъ мысль опережаетъ технику исполненія, знакомо и всякому взрослому человѣку, которому приходится обдумывать и записывать свои мысли, надо сказать, что оба только что приведенныя соображенія отпадаютъ съ полною очевидностью, если представить себѣ дѣтскія сочиненія сначала не письменными, а устными, затѣмъ постепенно переходящими въ запись того, что устно было изложено ребенкомъ, и, наконецъ, по мѣрѣ большаго развитія техники письма, по мѣрѣ укрѣпленія правописанія, — и въ письменныя сочиненія. Надо только взвѣсить, что̀ важнѣе въ дѣлѣ обученія языку: достигать орѳографической грамотности, или грамотности другого рода, пока гораздо рѣже встрѣчающейся, чѣмъ умѣніе правильно писать отдѣльныя слова, — грамотности, состоящей въ умѣніи собирать, распредѣлять и выражать свои мысли и впечатлѣнія. Намъ представляется очевиднымъ, что учить послѣднему надо во всякомъ возрастѣ. «Въ этомъ, и только въ этомъ, заключается

истинная задача выработки стиля: сначала заставить проявиться таящееся въ душѣ ученика внутреннее содержаніе, а затѣмъ на этомъ уже вырабатывать форму. Всякій другой путь неизбѣжно будетъ отзываться тѣми пріемами, какими преподаютъ языкъ попугаямъ»[1]).

Но только для того, чтобы это дѣло шло наиболѣе производительно, слѣдуетъ очень присматриваться къ личнымъ особенностямъ учащихся и возможно индивидуализировать работу, хотя надо сказать, что исключительное индивидуализированіе (въ сущности невозможное при работѣ съ цѣлымъ классомъ) имѣетъ свои сомнительныя стороны.

Въ самомъ дѣлѣ, цѣлесообразно ли, замѣтивъ у ребенка преобладающую склонность, удовлетворять прежде всего именно ей? Не будетъ ли такое обученіе и воспитаніе слишкомъ одностороннимъ, хотя, быть-можетъ, и болѣе глубокимъ въ своей области? Не правильнѣе ли вести дѣло такъ, чтобы, считаясь съ преобладающею склонностью подрастающаго человѣка, вызывать къ жизни и упражнять и другія стороны его душевнаго міра, въ томъ расчетѣ, что его главенствующая способность, не задавленная преподаваніемъ, найдетъ еще большее развитіе въ дальнѣйшей его самостоятельной жизни, вспомоществуемая достаточно укрѣпленными школой другими его человѣческими способностями? Намъ думается, что послѣдній путь есть наиболѣе правильный и наиболѣе возможный въ школьной классной работѣ; онъ долженъ отразиться и на томъ, какъ приспособлять темы сочиненія для возможно индивидуальной работы класса. Тутъ могутъ быть три пріема: можно или предлагать одну тему для всего класса, или предоставлять выборъ темы самимъ учащимся и предлагать имъ самимъ ставить передъ собою вопросы для сочиненія, соотвѣтственно своимъ склонностямъ, или темы установлять самому учителю, но предлагать ихъ не одну, а нѣсколько, чтобы личности учащихся могли найти въ этой работѣ нѣкоторое, возможное при классномъ преподаваніи, свое выраженіе.

Защитники перваго пріема — предложенія одной темы всему классу — указываютъ, что такой порядокъ необходимъ для того, чтобы имѣть въ рукахъ одну единицу измѣренія въ оцѣнкѣ успѣшности ученической работы, — вопросъ весьма важный, вопросъ справедливости въ дѣлѣ дальнѣйшаго движенія учащихся

---

[1]) Гильдебрандтъ. О преподав. родн. языка, 1-е изд., стран. 77 (2-е изд., стран. 75).

въ школѣ и въ жизни. На одинаковомъ матеріалѣ яснѣе можно поставить мѣрило оцѣнки. Защитники полной свободы выбора темъ самими учащимися особенно цѣнятъ возможность полнаго выраженія личныхъ особенностей ученика въ работѣ надъ сочиненіемъ. Наконецъ, защитники предложенія классу нѣсколькихъ темъ занимаютъ средину между двумя первыми мнѣніями, и, по нашему мнѣнію, это и есть для большинства случаевъ (но вовсе не для всѣхъ) наиболѣе цѣлесообразный пріемъ.

Задаваніе одной темы, какъ установленіе мѣрила для оцѣнки работы учащихся, есть, по нашему мнѣнію, очень несправедливый пріемъ, такъ какъ одна тема для цѣлаго класса вовсе и не можетъ обнаружить, что можетъ сдѣлать каждый ученикъ въ исполненіи подобной работы: на однихъ такая тема можетъ лечь непомѣрною тяжестью, и вымученное сочиненіе окажется жалкимъ лепетомъ; для другихъ такая тема окажется слишкомъ легка; и притомъ, картина можетъ совершенно измѣниться, если будетъ дана другая тема, при которой учащіеся могутъ помѣняться ролями, и невыгоды темы падутъ на совершенно другихъ.

Если вы предоставляете самимъ учащимся выборъ темы, то вы тѣмъ самымъ отдаете на произволъ судьбы всѣ ваши собственные планы и взгляды на то, куда надо вести вашъ классъ въ работѣ надъ выраженіемъ мысли. Выбрать тему вообще трудно; неопытному человѣку это еще труднѣе; выборъ часто можетъ пасть на такіе предметы, которые будутъ слишкомъ легки, слишкомъ будутъ повторять уже знакомые шаги, не будутъ, однимъ словомъ, заключать въ себѣ того подъема въ гору, который составляетъ сущность и смыслъ всякой образовательной работы. Выборъ можетъ пасть также и на непосильно трудный вопросъ, и работа можетъ совершенно пропасть.

Ограниченіе выбора темъ, поэтому есть необходимое условіе планомѣрной работы надъ сочиненіями. Такой пріемъ предлагаетъ, какъ уже упоминалось, и Р. Леманъ; мы только не можемъ согласиться съ тѣмъ способомъ ограниченія, на которомъ онъ останавливается. Онъ предлагаетъ брать темы непремѣнно изъ одной области, напримѣръ, изъ опредѣленія людскихъ характеровъ, взятыхъ изъ разобраннаго литературнаго произведенія; но въ такомъ случаѣ предложенія хотя бы и трехъ темъ равняется, въ сущности, предложенію одной, такъ какъ существо работы надъ всѣми тремя темами останется почти одного рода. Намъ представляется, что въ этомъ случаѣ, напримѣръ, если, дѣйствительно, считаться со склонностями учениковъ и тѣмъ стремиться повышать ихъ творчество, то слѣдовало бы дать имъ три темы на

основаніи разобраннаго матеріала, но дать ихъ разнообразнѣе, напримѣръ, хотя бы такъ: 1) любой изъ типовъ въ разобранномъ произведеніи, 2) общая оцѣнка всего произведенія съ посильными критическими замѣчаніями, 3) сравненіе даннаго произведенія съ какимъ-либо другимъ (по указанію преподавателя).

Что касается до числа темъ — три, которое также предлагаетъ Р. Леманъ, то оно намъ кажется весьма цѣлесообразнымъ, такъ какъ большее количество темъ заставило бы учащихся слишкомъ разбрасываться въ выборѣ, и на это растратилось бы совершенно напрасно довольно много усилій и времени, которыя могли бы быть производительно затрачены на работу надъ уже выбранной темой. И чтобы эта работа шла возможно правильно у учащихся, необходимо, чтобы вопросъ темы былъ поставленъ возможно точно, въ предѣлахъ даннаго матеріала; чтобы учащіеся ясно представляли себѣ свои полномочія на выводы и отдавали себѣ отчетъ въ томъ, въ какой мѣрѣ имъ ясно, и въ какой — нѣтъ, что изъ указаннаго матеріала идетъ къ темѣ, что нейдетъ.

Если, напримѣръ, преподаватель ознакомилъ своихъ учениковъ или ученицъ (скажемъ 5-го класса) съ повѣстью «Тарасъ Бульба», то онъ могъ бы предложить имъ одновременно на выборъ такія темы: а) *Эпическія стороны жизни въ Запорожской Сѣчи по повѣсти «Тарасъ Бульба»*. б) *Сравненіе Андрія и Остапа*. в) *Положеніе евреевъ въ Малороссіи въ XV и XVI столѣтіи по повѣсти «Тарасъ Бульба»* и т. п. Тогда ученики разобрали бы эти темы по своимъ склонностямъ и силамъ, и тѣ изъ нихъ, въ которыхъ былъ бы живъ интересъ къ историческимъ вопросамъ, могли бы остановиться на послѣдней темѣ, именно въ той редакціи, которая только что приведена, т.-е. *Положеніе евреевъ въ Малороссіи въ XV и XVI столѣтіи по повѣсти «Тарасъ Бульба»* и было бы ошибкой поставить тему, положимъ, такъ: «Евреи по повѣсти Гоголя «Тарасъ Бульба». Это было бы ошибкой потому, что учащіеся, непремѣнно неправильно расширили бы вопросъ и говорили бы объ евреяхъ вообще, между тѣмъ какъ одна только эта повѣсть не даетъ права такъ расширять сужденіе.

Но при всей важности приспособленія темъ къ личнымъ склонностямъ учащихся, было бы слишкомъ педантично незыблемо и безповоротно избѣгать задаванія одной темы всему классу. Въ преподаваніи бываютъ случаи, когда вы ясно видите, что въ связи сдѣланной классомъ работой, въ связи съ возникшимъ свѣжимъ интересомъ у всего класса, совершенно своевременно и умѣстно дать классу выразить то, что у него въ данную минуту

на умѣ и почти на языкѣ. Такъ, напримѣръ, представьте себѣ, что послѣ занятій народной поэзіей, при явно сказавшемся интересѣ вашихъ учениковъ къ народной миѳологіи и ея живучести, можетъ быть, даже и не только въ народныхъ массахъ, вы прочли учащимся съ нѣкоторыми комментаріями «Бѣжинъ лугъ» и предложили классу написать на тему: *Языческія и суевѣрныя представленія крестьянъ Тульской губерніи по повѣсти «Бѣжинъ лугъ»*. Именно въ подобной редакціи, и вовсе не потому, чтобъ тутъ нужно было преслѣдовать какія-либо этнографическія цѣли, а чтобы ученики все глубже усваивали себѣ взглядъ, что говорить съ достаточнымъ основаніемъ они могутъ только о томъ, что знаютъ: въ данномъ случаѣ разсужденія учащихся о миѳологическихъ переживаніяхъ у крестьянъ другихъ мѣстностей Россіи могли бы быть развѣ предположеніями, не основанными на прочитанномъ разсказѣ. Позволяемъ себѣ привести примѣръ сочиненія, написаннаго на эту тему, въ дополненіе къ которой ученицамъ были поставлены слѣдующіе вопросы:

1) Можно ли составить по этой повѣсти понятіе о воззрѣніяхъ всего русскаго крестьянства, или только крестьянъ данной мѣстности?

2) Собрать свойства домового, лѣшаго, русалки, водяного, какъ они даны въ этой повѣсти.

3) Какъ вліяетъ на суевѣріе изображенныхъ здѣсь мальчиковъ ихъ возрастъ, характеръ, степень здоровья, домашняя обстановка?

4) Не выразилось ли гдѣ-нибудь въ повѣсти суевѣрное настроеніе самого Тургенева?

Приводя ниже примѣръ ученической работы, мы курсивомъ отмѣчаемъ тѣ выраженія ученицы, въ которыхъ она, слѣдуя совѣтамъ преподавателя, выражала пониманіе своей правоспособности на сужденіе, иногда опредѣленно дѣлая выводъ, иногда сомнѣваясь и дѣлая предположенія, иногда отказываясь отъ сужденія, за недостаткомъ матеріала для него въ самой повѣсти. Каждое отдѣльное положеніе въ сочиненіи начато съ новой строки, соотвѣтственно плану.

Сверхъ того, ученицамъ было указано, что въ доказательство того, что будетъ сказано ими по вопросу темы, должны быть приведены выдержки изъ повѣсти Тургенева, но только тѣ выдержки будутъ считаться хорошо взятыми, которыя окажутся наиболѣе краткими, иногда доведенными до одного, двухъ словъ, иногда дающими такія комбинаціи терминовъ, взятыхъ изъ разсказа, которыя будутъ выяснять основанія того или другого замѣчанія въ сочиненіи.

Вотъ эта работа:

Языческія и суевѣрныя представленія крестьянъ Тульской губерніи (по повѣсти «Бѣжинъ Лугъ»).

Планъ.

I. Какъ и почему представляетъ себѣ народъ нечистую силу?
1) Домовой.
2) Лѣшій.
3) Русалка.
4) Водяной.

II. Различныя отношенія мальчиковъ къ повѣрьямъ народа въ зависимости отъ ихъ характера и домашней обстановки.
1) Илюша.
2) Костя.
3) Павлуша.
4) Ѳедя.

III. Суевѣрное настроеніе Тургенева.

IV. Мѣстныя и обще-русскія суевѣрія.

I.

Остатки язычества сохранились среди русскаго народа до настоящаго времени. Они выражаются въ суевѣрномъ представленіи о нечистой силѣ, которая есть не что иное, какъ языческія божества. Въ каждомъ домѣ, по повѣрьямъ крестьянъ, живетъ домовой, который по ночамъ бродитъ по комнатамъ; полъ подъ нимъ трещитъ, ступени лѣстницъ гнутся; онъ беретъ различные предметы, распоряжается всѣмъ, какъ хозяинъ; видѣть его нельзя, но услышать можно. *Вѣроятно, звуки, раздающіеся ночью въ спящемъ домѣ: трескъ ссохшагося пола или мебели, бѣготня крысъ, очень напоминающая шаги человѣка, вѣтромъ захлопнутая дверь или окно, все это заставляетъ крестьянъ предполагать присутствіе таинственнаго, незримаго существа — домового*[1]).

Въ лѣсу тоже живетъ особое существо — лѣшій. Онъ нѣмой, только хлопаетъ въ ладоши да съ трескомъ ломаетъ деревья на своемъ пути. Онъ заводитъ прохожаго въ самую глушь лѣса, или водитъ его вокругъ одного мѣста. Онъ иногда показывается людямъ: стоитъ за деревомъ, большой-большой, темный, словно закутанный во что-то, «и глядитъ, глядитъ глазищими-то, мор-

---

[1]) Курсивомъ мы отмѣчаемъ нѣкоторыя изъ тѣхъ мѣстъ работы, которыя намъ представляются заслуживающими вниманія.

гаетъ ими, моргаетъ». Въ лѣшемъ можно видѣть *олицетвореніе молчаливаго темнаго лѣса, въ которомъ раздаются иногда странные звуки, словно чьи-то шаги по кустамъ, въ которомъ ночью, особенно при лунномъ свѣтѣ, изъ-за каждаго дерева глядитъ черная тѣнь, и въ которомъ такъ легко заблудиться.*

Въ рѣкахъ живутъ русалки; ночью онѣ выходятъ на берегъ иногда; сидя на вѣтвяхъ деревьевъ, своимъ смѣхомъ и зовомъ завлекаютъ за собой человѣка въ воду, и щекочутъ до смерти. Когда человѣкъ ограждаетъ себя отъ нихъ крестнымъ знаменіемъ, то часто рука его не слушается; если же онъ перекрестится, то русалка плачетъ, потому что теряетъ надъ нимъ власть; но она можетъ накликать на него бѣду, напримѣръ, сдѣлать его невеселымъ на всю жизнь. Русалка изъ себя свѣтлая, бѣлая, какъ серебристая рыбка, съ зелеными волосами. Можетъ-быть, рыба, играющая въ рѣкѣ, или туманъ надъ водою, или бѣлыя пятна луннаго свѣта на листвѣ деревьевъ создали образъ русалокъ. Ихъ хохотъ и зовъ можно объяснить криками ночныхъ птицъ, зеленые же волоса намекаютъ, вѣроятно, на длинныя, тонкія, мягкія водоросли.

Ни о наружности, ни о другихъ признакахъ водяного въ «Бѣжиномъ Лугѣ» не упоминается. Тамъ сказано только, что это — существо, живущее въ водѣ; водяной можетъ силою затащить человѣка въ воду и «испортить», т.-е. обезобразить его. Можетъ-быть, водяной изображаетъ изъ себя омуты и водовороты, которые словно втягиваютъ человѣка; а повѣрье, что онъ «портитъ» людей, вѣроятно намекаетъ на безобразный и отталкивающій видъ утопленниковъ.

II.

Всѣ суевѣрныя преданія, о которыхъ упоминалось выше, Тургеневъ слышалъ отъ трехъ мальчиковъ. Ихъ характеры и домашняя обстановка были различны, и это отразилось на ихъ разсказахъ. Разберемъ каждаго мальчика отдѣльно. Первымъ началъ разсказывать Ильюша, мальчикъ лѣтъ 12-ти. Изъ его словъ видно, что онъ служилъ на фабрикѣ; *вѣроятно, тяжелая работа и сдѣлала его болѣзненнымъ: онъ былъ близорукъ, губы и брови его все время были напряженно сжаты, «онъ словно все щурился отъ огня»*; говорилъ онъ слабымъ и сиплымъ голосомъ. Эта болѣзненность заставляетъ его быть очень суевѣрнымъ: онъ прислушивается ночью ко всякому шороху, ему вездѣ чудится кто-то; въ его разсказахъ видно полное убѣжденіе въ справедливости того, о чемъ онъ говоритъ; по словамъ Тургенева, онъ лучше остальныхъ маль-

Къ стран. 234.

«У ДВЕРЕЙ ШКОЛЫ»
съ картины Богданова-Бѣльскаго.

Къ стран. 234.

Къ сочиненію: «Пляска медвѣдей».

Къ стран. 234.

Къ сочиненію: «Дѣвочка и корова».

чиковъ зналъ деревенскія повѣрья. *Значитъ, онъ не только самъ вездѣ видитъ страшное, но и интересуется разсказами другихъ о разныхъ страстяхъ и вѣритъ имъ.*

Второй мальчикъ, лѣтъ 10-ти, Костя, возбудилъ любопытство и участіе Тургенева своимъ задумчивымъ и печальнымъ взоромъ. Его большіе черные глаза, казалось, «хотѣли что-то высказать», для чего онъ не находилъ словъ. Разсказы его отличаются мечтательностью; въ нихъ больше поэзіи, чѣмъ страха, хотя онъ самъ былъ очень трусливъ. Видно было, что онъ любилъ задумываться. Онъ и выбиралъ для разсказа тѣ преданія, которые соотвѣтствовали его настроенію.

Третій мальчикъ, Павлуша, очень рѣзко отличался отъ первыхъ двухъ. Онъ былъ сильный, здоровый мальчикъ. Бѣдная одежда его показывала, что онъ принадлежалъ къ небогатому семейству; а такъ какъ ему было уже 12 лѣтъ, то, слѣдовательно, ему уже приходилось работать. Вѣроятно, здоровый трудъ и сдѣлалъ его такимъ сильнымъ, смѣлымъ и разсудительнымъ. Его разсудительность ярко выражается въ томъ, какъ онъ разсказывалъ о «предвидѣньѣ». Въ его разсказѣ столько юмора и насмѣшки надъ комическимъ страхомъ крестьянъ, что видно, что самъ Павелъ никогда не испугался бы тѣхъ нелѣпыхъ слуховъ, которые взволновали его деревню. Затѣмъ, когда слышался крикъ ночной птицы, и всѣ вздрагивали отъ страха, одинъ Павлуша спокойно объяснялъ настоящую причину этого звука. На вопросъ Кости, чей это онъ стонъ слышалъ вечеромъ въ камышахъ, Павлуша сначала рѣшилъ, что это жаловалась душа утопленника, а потомъ замѣтилъ, что, можетъ-быть, это былъ пискъ лягушекъ. *Изъ этого видно, что онъ старался отыскать естественныя причины происходившаго вокругъ него.* Равнодушіе къ опасности, высказанное имъ въ погонѣ за волками, отразилось и на его суевѣріи. Онъ разборчиво относился къ суевѣріямъ другихъ, однако, самъ былъ суевѣренъ, когда нельзя было объяснить какого-нибудь явленія естественной причиной. Онъ не боялся нечистой силы: когда ему почудилось, что онъ слышитъ у рѣки зовъ утопленника, онъ «отошелъ, однако, воды зачерпнулъ». И такъ хладнокровенъ онъ былъ не потому, чтобъ онъ не вѣрилъ въ нечистую силу: нѣтъ онъ самъ очень просто объясняетъ свое спокойствіе: «Своей судьбы не минуешь», говоритъ онъ.

Ѳедя, 4-й мальчикъ, былъ изъ богатой семьи и старше остальныхъ мальчиковъ; поэтому онъ держалъ себя съ большимъ достоинствомъ; иногда, желая высказать пренебреженіе къ разсказамъ мальчиковъ, онъ задавалъ вопросы, въ которыхъ слышалось

недовѣріе. Но иногда трусилъ больше другихъ мальчиковъ. Самъ онъ ничего не разсказывалъ, такъ что о степени его суевѣрности мы почти не можемъ судить.

III.

Суевѣрное настроеніе Тургенева обнаружилось уже тогда, когда онъ блуждалъ, потерявъ дорогу. Когда онъ попалъ въ лощинку, имъ овладѣло странное чувство: ему казалось, что камни, лежавшіе на днѣ ея, сползлись туда для тайнаго совѣщанія; «и до того тамъ было нѣмо и глухо, такъ уныло висѣло надъ нею небо», что сердце у него сжалось, и онъ поспѣшилъ выбраться изъ этого жуткаго мѣста. Потомъ, у костра, подъ вліяніемъ разсказовъ мальчиковъ, и окружающей природы, суевѣрное чувство его еще усилилось. Вотъ что говоритъ онъ: вдругъ раздался вдали странный, непонятный звукъ: «казалось, кто-то долго-долго прокричалъ» высоко въ небѣ, изъ лѣсу ему отвѣтилъ чей-то хохотъ, и слабый свистъ пронесся надъ рѣкой. Какъ охотникъ, Тургеневъ долженъ былъ хорошо знать всѣ крики ночныхъ птицъ и другихъ животныхъ; но тутъ онъ описываетъ эти звуки не какъ простые голоса животныхъ, а какъ что-то страшное, загадочное, гармонирующее съ настроеніемъ окружающей природы.

IV.

Я лично не знаю никакихъ крестьянскихъ суевѣрій, и потому не берусь опредѣлять, какія изъ описанныхъ въ «Бѣжиномъ Лугѣ» мѣстныя, какія общерусскія. Изъ книгъ мнѣ извѣстно, что въ утопленниковъ, покойниковъ, русалокъ, лѣшихъ, водяныхъ и домовыхъ вѣрятъ вездѣ на Руси; другія же суевѣрія, какъ «Родительская суббота», «Тришка», барашекъ на могилѣ, — мнѣ нигдѣ, кромѣ какъ въ «Бѣжиномъ Лугѣ», не встрѣчались.

Насъ могутъ обвинить въ томъ, что мы ставимъ вопросъ слишкомъ сухо; что мы, вводя работу ученика въ болѣе точные предѣлы, не отвѣчаемъ на запросы юношеской души, которая жадно стремится разрѣшить себѣ цѣлый рядъ моральныхъ вопросовъ и отдаться порыву; что именно сочиненія отвѣчаютъ этимъ запросамъ, а мы, признавая важность выраженія личныхъ склонностей, въ то же время давимъ личность и не даемъ ей простору и т. п. Но такое возраженіе намъ показалось бы основаннымъ на недоразумѣніи. Если просторъ для личности долженъ идти

въ ущербъ логикѣ, въ ущербъ истинности сужденія, однимъ словомъ, если это будетъ тотъ просторъ, примѣры котораго мы, къ сожалѣнію, такъ часто видимъ въ нашей русской дѣйствительности, который у насъ такъ любятъ оправдывать широтой русской натуры, а источникъ котораго лежитъ, въ сущности, въ недостаткѣ внутренней воспитанности, — то такому простору личности мы никогда не сочувствовали, и совсѣмъ не дѣло школы его поддерживать. Если же дѣло идетъ о томъ, чтобы при наличности даннаго матеріала люди могли на основаніи его итти къ отвѣту на поставленный вопросъ различными путями, слѣдуя своему душевному складу, и отвѣчать на вопросъ по совѣсти утвердительно или отрицательно, то здѣсь едва ли можно говорить о насиліи надъ личностью. Было бы насиліемъ въ данномъ случаѣ, если бы ученикъ обязанъ былъ непремѣнно доказать то, что считаетъ правильнымъ учитель, а не обратное, и въ этомъ отношеніи, намъ думается, глубоко неправъ Р. Леманъ, когда онъ разсматриваетъ ученическія сочиненія только, какъ нахожденіе формы для мысли, уже принятой и разработанной въ классѣ. Но, если учащійся знаетъ, что сочиненіе не потеряетъ въ глазахъ учителя, хотя бы онъ съ нимъ и не былъ согласенъ, и что главное въ этой работѣ — быть основательнымъ, яснымъ и убѣдительнымъ, то о стѣсненіи личности тутъ не можетъ, намъ кажется, быть и рѣчи. По крайней мѣрѣ, и въ предлагаемыхъ нами условіяхъ ученическія сочиненія постоянно сохраняютъ отпечатокъ личности учащагося (тамъ, гдѣ она есть, конечно, и ищетъ своего выраженія). При основательномъ знакомствѣ съ матеріаломъ и при хорошихъ умственныхъ привычкахъ и въ сочиненіяхъ, такъ поставленныхъ какъ мы это предлагаемъ, можетъ быть сказано свое собственное искреннее и убѣжденное слово. Въ приложеніи мы приводимъ три ученическихъ сочиненія, написанныхъ на одну и ту же тему тремя ученицами 6-го класса женской гимназіи, которыя даютъ справку о томъ, насколько личности ученицъ могли выразиться при отвѣтѣ на вопросъ, въ довольно точныхъ его предѣлахъ, по данному небольшому матеріалу. (Тема была поставлена такъ: *Первая встрѣча русскихъ съ европейской культурой въ началѣ XVIII вѣка по запискамъ Матвѣева и Толстого.* Матеріаломъ[1]) послужили нѣсколько страницъ изъ классной хрестоматіи). Но, помимо выраженія личности учащихся въ сочиненіяхъ, самое ихъ обсужденіе при выдачѣ ихъ въ классѣ, въ томъ случаѣ, когда

---

[1]) А. Алферовъ и А. Грузинскій. Русская литература XVIII вѣка. Хрестоматія.

преподаватель имѣетъ нѣкоторый опытъ и умѣетъ приглядываться и прислушиваться къ своему классу, можетъ очень много содѣйствовать удовлетворенію запросовъ учениковъ.

Наконецъ, мы вовсе не думаемъ, чтобы въ школѣ сочиненія были единственнымъ источникомъ удовлетворить серьезнымъ и благороднымъ стремленіямъ учащейся молодежи. Намъ кажется, во-первыхъ, что нѣтъ такого предмета въ школѣ, который бы въ рукахъ любящаго его преподавателя не могъ сдѣлаться высокой воспитательной школой. Намъ кажется далѣе, что весь курсъ исторіи словесности можетъ быть такъ поставленъ, что отвѣтитъ щедро на запросы учащихся. Намъ кажется, наконецъ, что однимъ изъ лучшихъ средствъ къ удовлетворенію подобныхъ запросовъ могутъ служить литературныя бесѣды, къ сожалѣнію, мало практикуемыя въ нашихъ школахъ. Но все это — такія вещи, которыя требуютъ большой нравственной энергіи, какой трудно требовать отъ нашего преподавателя словесности, по тѣмъ условіямъ, въ которыхъ онъ стоитъ сейчасъ.

Что касается самой подготовки матеріала для сочиненій, то стоило бы дать широкое распространеніе устному обсужденію темы всѣмъ классомъ прежде, чѣмъ ученики начнутъ писать сочиненіе. Не говоря уже о томъ, что такое совмѣстное обсужденіе, пріучаетъ учащихся говорить и защищать свои мнѣнія, оно всегда разностороннѣе освѣщаетъ тему. Преподаватель же, руководя преніями учениковъ, можетъ быстро подмѣчать ихъ логическіе промахи и, во-время являясь на помощь, учить точности и основательности сужденія. Удобство въ этомъ случаѣ состоитъ въ томъ, что всѣ разсуждаютъ, имѣя подъ руками опредѣленный матеріалъ, разыскиваютъ его въ книгахъ и т. п. Это совмѣстное обсужденіе является прекраснымъ логическимъ упражненіемъ для учащихся.

Напрасно думать, что такое предварительное обсужденіе темы тоже подавитъ личность учащагося. Чтобы она оставалась свободной, важно ваше личное отношеніе къ ней, а вовсе не неопредѣленность постановки вопросовъ и темъ, или отсутствіе предварительнаго обсужденія, которое иногда, наоборотъ, раскрываетъ учащимся глаза на новыя стороны вопроса и даетъ возможность полнѣе высказаться. Мало этого, при тактичномъ отношеніи преподавателя къ личнымъ мнѣніямъ учащихся, ученическія сочиненія начинаютъ отражать въ себѣ ихъ внутренній міръ, ихъ среду, даже, какъ это ни покажется страннымъ, общественное настроеніе даннаго времени. Мы забыть не можемъ, какъ, напримѣръ, въ сочиненіяхъ ученицъ 7-го класса одной изъ жен-

скихъ гимназій въ 1905 и 1906 гг. каждая тема, изъ какой бы области ее ни приходилось задавать, непремѣнно окрашивалась настроеніемъ времени. Напримѣръ, тема: *Какой-либо типъ изъ прочитаннаго вами литературнаго произведенія*, превращалась въ горячую защиту сильныхъ, рѣшительныхъ людей, которые имѣютъ опредѣленныя политическія мнѣнія, вступаютъ въ наиболѣе опредѣленныя партіи, и эта защита велась черезъ осужденіе лорда Лестэра, въ романѣ Вальтеръ-Скотта «Замокъ Кенильвортъ», за его недостатокъ воли, отсутствіе рѣшимости приступить къ крайнимъ мѣрамъ.

«Лестэръ», писалось въ сочиненіи, «не сумѣлъ ни удержаться отъ свадьбы, ни свершить преступленія, ни во̀-время поправить свою ошибку, ни покаяться въ своемъ злодѣяніи... Люди, подобные Лестэру, самые опасные и нежелательные члены общества: безъ воли, безъ убѣжденій, но надѣленные умомъ и честолюбивыми стремленіями, они постоянно колеблются между крайностями и, наконецъ, подобно Лестэру губятъ себя или другихъ, достигая только отрицательныхъ результатовъ отъ обѣихъ крайностей».

Или избирался, наоборотъ, Cimourdin изъ «Quatre vingt-treize» V. Hugo, гдѣ съ увлеченіемъ превозносилась эта титаническая личность, рѣшившаяся, при самыхъ глубокихъ нравственныхъ страданіяхъ, на казнь друга. Въ соотвѣтствіи съ тогдашнимъ увлеченіемъ «сверхчеловѣкомъ», ученица писала: «Cimourdin, какъ и всѣ типы W. Hugo, больше натуры, его воля, всѣ его дѣйствія, характеръ—выше человѣческихъ—въ немъ есть что-то титаническое. Меня привлекаетъ художественность и сила этого типа».

Тема, предлагавшая сравнить школу со внѣшкольною жизнью, превращалась въ критику школы, и весь языкъ сочиненія представлялъ рядъ афоризмовъ, тогда ходячихъ, бывшихъ у всѣхъ на языкѣ, и мелькавшихъ въ литературѣ брошюръ и воззваній, въ родѣ, напримѣръ, слѣдующихъ: «Давно уже выяснено и извѣстно каждому ученику средней школы, что она ему ничего не даетъ въ смыслѣ знаній... Все, что мы пріобрѣтаемъ изъ знаній — мы пріобрѣтаемъ внѣ школы... Тяжело учащимся жить въ средней школѣ въ настоящее время, когда жизнь выдвигаетъ сложные вопросы, когда общественная жизнь бьется такъ интенсивно... И лучшіе педагоги пошли навстрѣчу учащимся». Надо сказать, впрочемъ, что по нѣкоторымъ замѣчаніямъ сочиненія было видно, что всѣ эти мнѣнія, схваченныя въ тогдашнемъ русскомъ воздухѣ, не находили себѣ оправданія въ томъ, что ученица знала не по наслышкѣ, а собственнымъ опытомъ.

Тема: *Условія выбора дѣятельности*, становилась страстной пропагандой правъ женщины при очевидной начитанности въ распространенной тогда и теперь исчезнувшей съ книжнаго рынка брошюрной литературѣ.

И сочиненія давали поводъ къ объясненіямъ со стороны учителя, которыя тогда, правда, скорѣе вели къ взаимнымъ недоразумѣніямъ, чѣмъ взаимному пониманію, но мы надѣемся, что если эти строки теперь попадутъ на глаза кому-либо изъ писавшихъ эти сочиненія, то они посмотрятъ на дѣло нѣсколько иначе. Мы глубоко убѣждены, что точная постановка вопроса никогда не стѣснитъ ученика въ его желаніи сказать то, что ему кажется вѣрнымъ въ данную минуту, и мы совершенно не можемъ согласиться съ Р. Леманомъ, что сочиненія — это только упражненіе въ формѣ и стилѣ. Упражненія въ стилѣ, несомнѣнно, полезны: очень полезно, напримѣръ, заставлять иногда учащихся передѣлать прямую рѣчь въ косвенную, такъ чтобы первыя лица и вторыя превратились въ третьи; нарѣчія, въ родѣ *вчера*, *сегодня*, превратились въ слова *наканунѣ*, *тогда* и т. п.; весьма полезны и подражанія хорошимъ литературнымъ образцамъ, но упражненія, преслѣдующія только задачи стиля — то же, что однѣ гаммы да экзерсисы для музыки, то же, что одна шведская гимнастика для развитія физическихъ силъ человѣка. Для музыкальнаго обученія и развитія человѣка нужны живыя музыкальныя композиціи, для полнаго физическаго развитія нужно одушевленіе и творчество игры, для обученія языку нужна естественная и осмысленная работа надъ выраженіемъ собственной мысли, основанная на достаточныхъ данныхъ.

Послѣ этихъ общихъ соображеній о постановкѣ сочиненій въ средней школѣ, перейдемъ теперь къ нѣкоторымъ болѣе частнымъ сторонамъ дѣла и остановимся нѣсколько на томъ видѣ сочиненій, который доступенъ учащимся и въ раннемъ ихъ возрастѣ и можетъ быть проведенъ послѣдовательно и до сравнительно поздняго на устныхъ сочиненіяхъ. Оговариваемся, что мы считаемъ этотъ видъ сочиненій доступнымъ для дѣтей младшаго возраста вовсе не потому, чтобы самое содержаніе этихъ сочиненій давало для этого подходящія условія (относительно содержанія сочиненія въ этомъ отношеніи мы уже высказались выше), а просто потому, что слабое состояніе техники письма у дѣтей здѣсь не будетъ препятствіемъ.

Кстати можно сказать, что начинать съ дѣтьми устными сочиненіями, а не письменными полезно и потому, что, во-первыхъ, дѣти всегда проще высказываются въ классѣ, чѣмъ подростки,

и у нихъ съ самаго начала создается привычка говорить свободно и громко то, что касается дѣла; во-вторыхъ, потому что при устныхъ сочиненіяхъ очень удобно цѣлому классу давать указанія, какъ надо работать, во время самаго созиданія сочиненія, и тѣмъ самымъ съ первыхъ же шаговъ постепенно укрѣплять въ нихъ цѣлесообразныя привычки въ этой работѣ; наконецъ, начинать устными сочиненіями полезно и еще въ одномъ отношеніи: если учащіеся начали съ письменныхъ сочиненій, то, когда вы переходите съ ними къ устнымъ, и въ первый разъ задаете имъ тему для устнаго изложенія, то ихъ трудно бываетъ удержать отъ того, чтобы они не выполняли предварительно тему письменно на дому и не выучивали бы этого письменнаго текста наизусть (особенно ученицы), боясь за какую-нибудь неисправность въ устномъ ея изложеніи, боясь забыть или какое-нибудь выраженіе, или фактъ, или мысль. А при такихъ пріемахъ работы исчезаютъ нѣкоторыя полезныя стороны устныхъ сочиненій: умѣнье свободно излагать свою мысль, умѣнье продумывать вопросъ, набрасывая нѣсколько главныхъ положеній на бумагу, но не записывая въ подробностяхъ всѣхъ соображеній, относящихся къ темѣ. Этой послѣдней своей стороной устныя сочиненія, предшествуя письменнымъ работамъ, создаютъ производительные пріемы работы и для этихъ будущихъ письменныхъ сочиненій, — конечно, разъ они ведутся на посильномъ матеріалѣ.

Устныя сочиненія имѣютъ, правда, свою невыгодную сторону въ недостаточной, сравнительно съ письменными, напряженности работы всего класса въ цѣломъ; вамъ приходится выслушать работу, двухъ — трехъ учащихся въ теченіе часового урока; остальные ограничиваются только участіемъ въ обсужденіи разсказаннаго сочиненія, между тѣмъ какъ въ письменной работѣ вы можете оцѣнить работу каждаго учащагося; но этотъ недостатокъ съ избыткомъ покрывается возможностью начать этотъ видъ работы уже съ дѣтьми и живостью самой работы. При этомъ не слѣдуетъ упускать изъ виду также и того, что подготовка къ сочиненію производится всѣмъ классомъ, да и нельзя преуменьшать важности обсужденія классомъ сказаннаго сочиненія: въ этомъ обсужденіи могутъ принять участіе многіе учащіеся и извлечь для себя не мало: и для умѣнья выразить мысль кстати во время общей работы, и въ смыслѣ выясненія для себя того, къ чему нужно стремиться въ работѣ надъ сочиненіемъ.

Матеріаломъ для такихъ устныхъ сочиненій могутъ быть, конечно, и прочитанные разсказы, и собственныя дѣтскія впечатлѣнія, въ родѣ какой-нибудь прогулки, и, можетъ-

быть, особенно удобно начинать съ передачи содержанія картинокъ.

Это особенно удобно потому, что картинки вообще побуждаютъ дѣтей высказывать вслухъ свои мысли: дѣти, разсматривая рисунки, обыкновенно и восклицаютъ, и несутъ ихъ вамъ, чтобъ подѣлиться съ вами своими впечатлѣніями, и фантазируютъ, и выражаютъ свое сочувствіе или несочувствіе нарисованному. И если Р. Леманъ жалуется на недостатокъ наблюдательности у дѣтей (что не совсѣмъ, впрочемъ, справедливо), то картинка, принесенная въ классъ, можетъ стать хорошимъ средствомъ для обученія ихъ тому, что значитъ видѣть все, что нужно, разсматривая какой-нибудь предметъ. Когда дѣти на первыхъ подобныхъ урокахъ начинаютъ въ своихъ отвѣтахъ на вашъ вопросъ, «что̀ нарисовано на картинкѣ?» высказываться, то вы сейчасъ же получаете возможность указать многимъ изъ нихъ, что далеко не на все въ картинкѣ они обратили вниманіе, и первые уроки въ работѣ надъ устными сочиненіями могли бы въ томъ именно и заключаться, чтобы учить дѣтей видѣть. Эта работа вообще полезна, такъ какъ даетъ основу для всякой умственной работы учащихся, и особенно для сочиненій.

Въ Америкѣ давно уже оцѣнили значеніе картинокъ для упражненій въ родномъ языкѣ, и тамъ въ школахъ для малолѣтнихъ пользованіе ими очень распространено. У насъ этотъ способъ обученія видѣть и передавать свои впечатлѣнія также все болѣе начинаетъ входить въ употребленіе. Появляются и учебныя руководства, облегчающія учителю эту работу[1]); опубликовываются и работы учащихся, написанныя по картинкамъ. Къ сожалѣнію только, работы учащихся иногда печатаются, какъ, напримѣръ, это сдѣлано въ изданіяхъ С.-Петербургскаго Коммерческаго Училища въ Лѣсномъ, съ нѣкоторыми поправками преподающихъ, которыя хотя и видны для всякаго преподавателя, имѣющаго нѣкоторый опытъ, и оставляютъ возможность отличить, гдѣ кончается дѣтское выраженіе, и гдѣ оно закругляется рукою учителя, но все-таки еще важнѣе было бы имѣть подъ руками подлинный дѣтскій текстъ, безъ всякихъ измѣненій[2]).

---

[1]) См., напримѣръ, современныя иллюстрированныя хрестоматіи. — А также книжку Лопыревой и Соловьевой. Развитіе рѣчи. Ч. I и II. См. также коротенькую замѣтку Шабліовской въ «Ежегодникѣ С.-Петербургскомъ Коммерческаго Училища въ Лѣсномъ». 1908 г., стран. 67.

[2]) Такія поправки оговорены въ предисловіи къ изданію дѣтскихъ сочиненій по картинкамъ кн. Гагарина, и не оговорены въ примѣрахъ, которые приводитъ въ вышеназванной замѣткѣ г-жа Шабліовская. Думается намъ онѣ есть въ разсказахъ *Бездомные* и *Талантливый мальчикъ*. «Ежегодникъ С.-Пб. Коммерч. Училища въ Лѣсномъ», стран. 77.

Этотъ способъ веденія сочиненій по картинкамъ пригоденъ не только для самыхъ младшихъ классовъ; его можно съ успѣхомъ примѣнять и въ среднихъ классахъ, но только, естественно, содержаніе показываемыхъ въ этомъ случаѣ картинъ должно становиться сложнѣе и серьезнѣе.

Для дѣтскаго возраста необходимо, чтобы на картинкѣ было какъ можно меньше предметовъ; чтобы они не заслоняли другъ друга (дѣтей это огорчаетъ); чтобы раккурсы выбирались такіе, которые давали бы возможность разсмотрѣть побольше подробностей въ изображенномъ предметѣ; наконецъ, самое содержаніе картинки должно быть, естественно, взято изъ міра интереснаго и доступнаго дѣтямъ и заключать въ себѣ движеніе. Съ теченіемъ времени, съ постепеннымъ развитіемъ ученика, картинки могутъ больше подходить къ картинамъ, которыя цѣнимъ мы, взрослые, гдѣ перспектива и раккурсы соотвѣтствуютъ дѣйствительности, между тѣмъ какъ въ рисункѣ, разсчитанномъ на пониманіе и воспріятіе ребенка, и эти стороны изображенія могутъ, а иногда и должны быть нарушены, чтобъ картинка стала понятна и близка дѣтской душѣ.

Понятіе о перспективѣ и о соотвѣтствіи размѣровъ у ребенка весьма своеобразны: они напоминаютъ своею наивностью представленія объ этомъ у древнихъ народовъ, которые въ изображеніяхъ дѣйствительности нерѣдко смѣшиваютъ понятія величины и величія: египтяне, напримѣръ, въ своихъ фрескахъ, изображая полевыя работы, рисовали надсмотрщика гораздо болѣе крупнымъ, чѣмъ рабочихъ, ставили колоссальную статую своего царя, съ очень маленькой фигуркой жены на рукахъ. Эту сторону дѣтской психологіи прекрасно понималъ кн. Гагаринъ, вице-президентъ Академіи Художествъ, когда, будучи глубокимъ старикомъ, рисовалъ картинки для своего маленькаго внука. Лучше этихъ картинокъ для дѣтскаго возраста, гдѣ оса иногда величиною съ голову коровы, гдѣ нѣтъ ничего лишняго, и все полно движенія, гдѣ все неподдѣльно наивно, мы не знаемъ, и можно быть признательнымъ С.-Петербургскому Коммерческому Училищу въ Лѣсномъ, что нѣкоторые изъ этихъ рисунковъ оно теперь издало. Нельзя не пожалѣть только еще разъ, что дѣтскія сочиненія, по нимъ написанныя, приложены не совсѣмъ въ своемъ первоначальномъ видѣ. Но, какъ бы то ни было, эти сочиненія и давшія имъ поводъ картинки представляютъ высокій интересъ въ нашемъ вопросѣ, и мы приводимъ два ихъ образца; при этомъ мы приводимъ и картинки, и текстъ сочиненій къ нимъ. Оригиналы картинокъ исполнены въ краскахъ.

Пляска медвѣдей.

Въ одномъ городѣ жилъ музыкантъ по имени Иванъ Ивановичъ. У него былъ контрбасъ и три медвѣдя Одного звали. Васька, другого Гришка, а третьяго Мишка. Однажды Иванъ Ивановичъ ушелъ и оставилъ контрбасъ дома. Самый старшій Медвѣдь — Мишка, взялъ басъ и сталъ ирать, а Васька и Гришка, какъ услышали музыку — стали плясать. Но вотъ у Мишки струны оборвались, а у Васьки и Гришки ноги устали. Тѣмъ и кончилась музыка и пляска.

Вотъ какіе были медвѣди!

Дѣвочка и корова.

Мама дала Катѣ кусокъ пирога и велѣла отнести отцу на завтракъ. Катѣ пришлось итти полемъ, на которомъ щипала траву корова. Корова увидѣла пирогъ въ рукахъ у дѣвочки и подошла къ ней. Катѣ стало страшно, и она отдала коровѣ весь пирогъ. Корова ѣла пирогъ, а оса кружилась надъ ней, жужжала и злилась: ей тоже хотѣлось попробовать пирога. Катя отогнала осу и погладила корову. Она лизала ей руки, и Катя перестала ея бояться. Потомъ она побѣжала къ папѣ съ пустыми руками.

Какъ примѣръ картинки, которая могла бы быть разсмотрѣна въ одномъ изъ среднихъ классовъ средней школы и дать поводъ къ самымъ разнообразнымъ переживаніямъ учащихся, будучи въ то же время очень просто построенной, можно указать, напримѣръ, картину Богданова-Бѣльскаго: «У дверей школы» (см. карт. къ стран. 234).

Что касается техники показыванія картинъ, то она можетъ быть очень разнообразна. Иногда можно показать одну картину цѣлому классу (конечно, она должна быть въ этомъ случаѣ довольно большой) и предложить учащимся сойти съ своихъ мѣстъ, чтобъ ближе ее разсмотрѣть; въ Америкѣ нерѣдко раздаютъ учащимся маленькія картинки, которыя они ставятъ передъ собою на пюпитрахъ и разсматриваютъ, сидя на мѣстахъ; очень удобно здѣсь пользоваться открытыми письмами съ картинками: они дешевы и представляютъ огромный выборъ темъ и способовъ исполненія: ихъ дешевизна даетъ возможность обзавестись ими въ надлежащемъ количествѣ. Для разсматриванія картинокъ дѣтямъ необходимо давать опредѣленный срокъ, который установить, естественно, нельзя для всѣхъ случаевъ, но дѣло такта

преподавателя назначать такой срокъ, который, въ зависимости отъ свойствъ класса и картинки, былъ бы достаточенъ, чтобы серьезно въ нее вглядѣться, и въ то же время не былъ бы настолько великъ, чтобы разсматриваніе перестало быть дѣловымъ и энергичнымъ. Кромѣ картинокъ, матеріаломъ для устныхъ сочиненій могутъ быть, конечно, и личныя впечатлѣнія учащихся отъ какого-либо событія ихъ жизни, классныхъ эпизодовъ, какой-либо прогулки; мы только не можемъ считать цѣлесообразнымъ одинъ пріемъ, выдвигаемый послѣднее время г. Тумимомъ[1]).

Въ исканіи новаго и новаго матеріала, способнаго побудить учащихся излагать свои впечатлѣнія, г. Тумимъ пришелъ къ мысли ставить самихъ учащихся тутъ же, въ классѣ, въ разныя группы, представляющія разныя сцены, а другихъ учениковъ заставлять описывать эти сцены въ своихъ тетрадяхъ; но намъ представляется этотъ способъ весьма искусственнымъ и способнымъ поставить учащихся въ фальшивое положеніе.

Группы, которыя ставили г. Тумимъ, г-жа О. А. Яковлева и Н. В. Холодовская въ классѣ, были, напримѣръ, такого содержанія:

Пишетъ портретъ. — Дѣйствующихъ лицъ двое: мальчикъ съ увлеченіемъ читающій книгу, и дѣвочка, незамѣтно для мальчика рисующая его (для 2-го класса).

Ну и задача! — Дѣйствующихъ лицъ трое: 2 мальчика и 1 дѣвочка (для 3-го класса).

Поссорились. — Дѣйствующихъ лицъ двое: 1 мальчикъ и 1 дѣвочка (для 3-го класса).

Намъ кажется этотъ поистинѣ изысканный способъ давать тему для сочиненія искусственнымъ потому, что въ этомъ случаѣ товарищи передъ товарищами должны позировать и, не просто стоя, или сидя, а представляя различныя настроенія для срисовыванія ихъ. Срисовывать настроенія съ натуры, быть-можетъ, весьма полезно, но здѣсь срисовывать приходится поддѣлку.

Даже когда опытные артисты снимаются въ опредѣленныхъ сценахъ и позахъ, то вы всегда чувствуете на этихъ фотографіяхъ неестественность сцены и позы, и трудно ожидать, чтобы дѣти сумѣли въ подобной, нарочно для сочиненія поставленной живой картинѣ, вполнѣ естественно передать нужныя настроенія. Срисовывающіе эту группу, въ сущности, чтобъ быть правдивыми, должны отмѣтить ту долю притворства, которая всегда

---

[1]) «Ежегодникъ С.-Петербургскаго Восьмиклассного Коммерческаго Училища въ Лѣсномъ». 1908, стран. 82. «Живыя группы».

здѣсь будетъ замѣтна, или же они будутъ рисовать не съ натуры, а писать то, что задумано, и что, какъ они знаютъ, должно быть представлено, вмѣсто того, чтобы писать то, что, дѣйствительно, будетъ передъ ихъ глазами. А сами участвующіе въ группахъ ученики непремѣнно должны чувствовать нѣкоторую фальшь своего положенія, если только эти дѣти уже нѣсколько не изломаны въ разныхъ пробахъ надъ ними напоказъ другимъ. Если намъ скажутъ, что дѣти вообще склонны лицедѣйствовать, что это естественно, и что въ этомъ нѣтъ ничего худого, мы съ этимъ согласимся вполнѣ, но только очень большая разница между разыгрываніемъ дѣтьми разныхъ сценъ на свободѣ, по собственному почину, или для удовольствія на ученическихъ спектакляхъ, и между позированіемъ въ классѣ, въ театральной сценѣ, въ качествѣ живой натуры, съ дѣланнымъ настроеніемъ. Что настроеніе въ данномъ случаѣ будетъ дѣлано, видно изъ самихъ дѣтскихъ сочиненій, написанныхъ въ такихъ условіяхъ.

Гг. Тумимъ, О. А. Яковлева и Н. В. Холодовская привели примѣры того, какъ содержаніе одной изъ подобныхъ группъ передано смотрѣвшими на нее, и какъ оно передано участвовавшими въ ней, и эти примѣры съ очевидностью показываютъ, что участники сцены не очень-то были ей вѣрны, а смотрѣвшіе записывали не то, что было у нихъ передъ глазами[1]).

Поставленная «живая группа» называлась *Поссорились* и разъиграна была въ 3-мъ классѣ. Вотъ, что написали, напримѣръ, смотрѣвшіе: «У доски стояли мальчикъ и дѣвочка. Они злобно поглядывали другъ на друга. Мальчикъ, казалось, съ удовольствіемъ побилъ бы дѣвочку, но боялся, что его замѣтитъ учитель и накажетъ. Дѣвочка тоже не прочь была вступить въ драку съ мальчикомъ, но она отлично знала, что это кончится плачевно для нея, такъ какъ мальчикъ былъ, конечно, сильнѣе ея. Она въ ожиданіи чертила что-то мѣломъ на доскѣ. Мальчикъ же нервно рвалъ бумажку и думалъ о томъ оскорбленіи, которое нанесла ему дѣвочка, и чѣмъ кончится эта исторія. Въ это время вошелъ учитель и сталъ упрашивать ссорящихся помириться. Послѣ долгихъ препирательствъ враги забыли обиду и, посмѣявшись надъ глупой ссорой, мирно вернулись на свои мѣста».

Всякій преподаватель, знакомый съ тѣмъ, какъ дѣти непосредственно передаютъ свои впечатлѣнія, легко увидитъ въ этомъ описаніи ту литературность, которая сглаживаетъ натуру для

---

[1]) «Ежегодникъ С.-Петербургскаго Коммерческаго Училища въ Лѣсномъ». 1908, стран. 88 и 89.

фразы, то, что Бинэ въ своемъ опытѣ называетъ «ученымъ типомъ, поставляющимъ, вмѣсто наблюденія, готовое знаніе». И, дѣйствительно, если вглядѣться въ работу дѣвочки, которая участвовала въ этой сценѣ и правдиво передала то, что было въ группѣ, сейчасъ же видно, что смотрѣвшіе эту сцену писали не совсѣмъ съ натуры, а составляли литературное произведеніе, да притомъ изъ разсказа дѣвочки видно, что въ этой «живой группѣ» было достаточно притворства, чтобы препятствовать естественности и искренности описанія для смотрѣвшихъ эту сцену.

Вотъ разсказъ дѣвочки, участвовавшей въ этой группѣ.

«Я и Павлуша *должны были*[1]) *представлять изъ себя* живую группу.

Ссоримся мы, дѣйствительно съ нимъ очень часто, и потому намъ не трудно было это представить. Павлуша обыкновенно принимаетъ разсѣянный и оскорбленный видъ, но тутъ его смѣшили товарищи, и *ему удалось только наполовину изобразить обиженнаго и оскорбленнаго*. Онъ стоялъ у столика и чертилъ что-то съ нахмуреннымъ лицомъ, а я отвернулась отъ него, прислонилась къ доскѣ и водила пальцемъ по классной доскѣ, изрѣдка оборачиваясь на Павлика съ презрительнымъ, насмѣшливымъ и злымъ выраженіемъ лица. *Но когда мнѣ становилось очень ужъ смѣшно, я поворачивалась носомъ къ доскѣ и тамъ смѣялась, а потомъ снова строила ожесточенную мину*».

Все это, вмѣстѣ взятое, по крайней мѣрѣ для насъ, ясно показываетъ на искусственность и фальшь пріема. Г. Тумимъ самъ признается, что «въ большинствѣ случаевъ первый опытъ даетъ самые печальные результаты; даже наиболѣе бойкія дѣти оказываются совершенно безпомощными и нерѣдко отказываются отъ участія въ группѣ», и намъ кажется, что этотъ первый отпоръ, который встрѣчалъ г. Тумимъ, есть протестъ естественности противъ фальши. Конечно, дѣти очень гибки, и съ ними можно продѣлывать очень многое, но, не сочувствуя тѣмъ пріемамъ, которыя требуютъ пользованія «бойкими дѣтьми» напоказъ другимъ, мы не вѣримъ въ цѣлесообразность и педагогическое значеніе и этого пріема.

Возвращаясь къ тѣмъ пріемамъ, о которыхъ мы упомянули ранѣе — къ картинамъ и личнымъ впечатлѣніямъ учащихся отъ жизни, — слѣдуетъ сказать, что, когда матеріалъ для устнаго сочиненія уже собранъ, когда послѣ нѣкоторыхъ первыхъ, предварительныхъ вопросовъ вы представляете себѣ нѣсколько, въ ка-

---

[1]) Курсивъ нашъ.

комъ направленіи и какъ думаютъ построить свой разсказъ дѣти, полезно нѣсколько поговорить съ ними о томъ, что нужно сказать сначала, что послѣ; но только въ самыхъ грубыхъ и общихъ чертахъ, чтобъ не стѣснять ихъ детальнымъ планомъ.

Вопреки мнѣнію Р. Лемана, о которомъ мы уже говорили выше, хорошо призывать дѣтей на каѳедру, или, гдѣ ея нѣтъ, ставить ихъ лицомъ къ классу, у доски, когда они произносятъ устное сочиненіе. Не говоря уже о томъ, что естественно смотрѣть въ лицо человѣку, съ которымъ мы говоримъ, мы считаемъ такой пріемъ полезнымъ потому, что онъ оживляетъ произношеніе вслухъ, даетъ возможность лучше слышать произносимое; въ этомъ случаѣ легче добиться громкаго произношенія, и для произносящаго сочиненіе создается весьма важная въ жизни привычка — умѣть говорить, обращаясь лицомъ къ обществу. Если этотъ пріемъ вести съ младшихъ классовъ, то дѣти очень легко на него идутъ: онъ имъ нравится, они охотно говорятъ въ этомъ случаѣ громче, и это настолько входитъ въ ихъ привычки, что впослѣдствіи, въ старшихъ классахъ, это не вызываетъ уже обычнаго самолюбиво-застѣнчиваго смущенія, которое такъ характерно для нашего юношества.

Первыя устныя сочиненія могутъ быть даже, въ сущности, и не сочиненіями, а просто краткими отвѣтами на ваши вопросы, гдѣ вы имѣете полную возможность давать первыя элементарныя указанія о точности и складности выраженія, а затѣмъ постепенно они уже могутъ переходить въ коротенькіе разсказы. Надо сказать, впрочемъ, что въ младшихъ классахъ устныя или письменныя сочиненія всегда должны быть кратки, такъ какъ при большомъ объемѣ работы ребенокъ не можетъ охватить съ достаточною ясностью построенія работы и связи ея частей между собою.

Длинный разсказъ въ классѣ представляетъ и другія неудобства.

Каждое устное сочиненіе естественно предлагать обсуждать всему классу; тогда работа надъ сочиненіемъ дѣлается общею, и дѣти всѣ вмѣстѣ, споря другъ съ другомъ, подъ вашимъ руководствомъ учатся настоящимъ пріемамъ работы для выраженія мысли; но когда разсказъ длиненъ, онъ имъ наскучиваетъ, они растеривають и забываютъ свои замѣчанія на его отдѣльныя мѣста, и самое обсужденіе становится болѣе вялымъ. Большой объемъ сочиненія не даетъ вамъ также возможности спросить нѣсколько учащихся въ теченіе часового урока, а между тѣмъ и для нихъ дѣло становится тѣмъ полезнѣе, чѣмъ большее количество изъ нихъ будетъ говорить свои сочиненія, да и работа

класса становится бодрѣе и производительнѣе, когда смѣна авторовъ и пріемовъ обработки темы оживляетъ дѣло.

Конечно, руководство устными сочиненіями требуетъ большого такта со стороны преподавателя. Тутъ есть немало опасностей, могущихъ повредить дѣлу. Одной изъ самыхъ существенныхъ опасностей намъ представляется неумѣніе со стороны преподавателя опредѣлить границу, гдѣ учащійся самъ сдѣлалъ посильный выводъ и нашелъ для него свое, на первый взглядъ, не очень складное выраженіе, и гдѣ онъ гладко повторяетъ ваши слова и ваши мысли, работая только внѣшне. Иногда это вырождается даже въ искусственное выращиваніе дѣтской діалектики, которая, становясь приличной, но въ сущности банальной, отучаетъ дѣтей отъ реальнаго мышленія и вырабатываетъ изъ нихъ такъ распространенный у насъ типъ словесныхъ людей, которые даже уже и не въ состояніи отличить, гдѣ они разсуждаютъ о фактахъ, гдѣ о словахъ.

Вторая опасность, — это опасность невольно навязывать дѣтямъ такія сужденія и вкусы, которые удовлетворяютъ насъ, но могутъ быть очень односторонни. Опасность здѣсь заключается въ томъ, что когда вы, сами того не замѣчая, начинаете приневоливать вкусъ и взгляды своихъ учениковъ, то они постепенно теряютъ охоту трудиться надъ выраженіемъ того, что нравится имъ, и начинаютъ вторить вамъ, и тѣмъ понижается ихъ творчество — драгоцѣннѣйшая черта во всякомъ сочиненіи.

Намъ случалось слышать, напримѣръ, какъ человѣкъ, всюду отстаивающій въ спорахъ и педагогическихъ разговорахъ индивидуальность учащихся, при руководствѣ устными сочиненіями, незамѣтнымъ для себя образомъ нѣсколько давилъ естественное и свободное изложеніе учащихся. Когда, напримѣръ, ученица, разсказывая про прогулку, употребила выраженіе: «Анна Петровна намъ *велѣла* взять съ собою кружечки», было поправлено: «скажите лучше *просила*, а не *велѣла*», между тѣмъ какъ совершенно естественно было въ глазахъ ученицъ сказать именно *велѣла*, тѣмъ болѣе, что оно такъ и было въ дѣйствительности.

Вѣдь, когда мы говоримъ учащимся, припоминайте въ вашемъ разсказѣ только то, что болѣе важно, намъ необходимо становиться на точку зрѣнія ребенка и, оцѣнивая его работу, смотрѣть на то, достаточно ли онъ оттѣнилъ въ разсказѣ то, что важно въ его глазахъ, а не въ нашихъ. Здѣсь не нужно забывать, что каждаго автора мы всегда цѣнимъ постольку, поскольку онъ сумѣлъ выразить предметъ съ своей точки зрѣнія, иначе мы убьемъ настоящую естественность разсказа.

Но само собою разумѣется, и это уже дѣло такта учителя, что поправки въ разсказъ вносить нужно, напримѣръ, тамъ, гдѣ факты будутъ невѣрно переданы, тамъ, гдѣ будетъ замѣтно стремленіе уснащать рѣчь фразами, иногда даже мало понятными; тутъ, намъ кажется, самое главное слѣдить за тѣмъ, чтобы изложеніе было искреннимъ и добросовѣстнымъ дѣломъ прежде всего.

Здѣсь важно также, можетъ-быть, даже болѣе важно, чѣмъ при разсказахъ на урокахъ объяснительнаго чтенія, не прерывать разсказывающаго, дѣлая только для себя замѣтки о нужныхъ поправкахъ, и предлагая другимъ учащимся дѣлать подобныя же замѣтки, и вообще свои поправки и свою оцѣнку хорошихъ свойствъ разсказа приберегать къ концу, представляя прежде всего полностью высказаться автору, а потомъ его товарищамъ. Вотъ, почему еще разъ эти сочиненія должны быть небольшого объема: тогда во время разсказа вниманіе класса не ослабнетъ; какъ только онъ кончится, хотя бы онъ шелъ и вяло, сейчасъ же множество рукъ потянутся къ вамъ, выражая страстное желаніе поскорѣе высказать свое мнѣніе. Для того, чтобы этой накопившейся энергіи дать правильный исходъ и употребить ее наиболѣе производительно, надо хорошо знать свой классъ. Здѣсь нужно очень и очень отличать тѣхъ изъ учащихся, которые любятъ щеголять словами и выставлять себя, отъ дѣйствительно серьезно настроенныхъ и съ увлеченіемъ работающихъ дѣтей; нужно успѣть замѣтить и поднятыя руки скромныхъ, мало вѣрящихъ себѣ, но часто глубже думающихъ и чувствующихъ учениковъ и ученицъ.

Выслушиваніе замѣчаній лучше начинать, какъ и при другихъ занятіяхъ, съ тѣхъ изъ среднихъ по способностямъ учащихся, которые нѣсколько сильнѣе другихъ[1]). Самое обсужденіе работы всегда дастъ богатый матеріалъ для руководства дѣтьми и въ сжатости, и умѣстности, и правильности ихъ замѣчаній и выраженій, и вамъ самимъ все болѣе будетъ открывать глаза на разныя стороны этой работы, на новые пути, которыми къ ней можно подходить: надо только умѣть это видѣть.

Само собою разумѣется, что изъ класса въ классъ работа пойдетъ все серьезнѣе и сложнѣе, и дѣло знанія и пониманія съ вашей стороны класса въ томъ, чтобы подбирать такой матеріалъ для этой работы, который бы съ ступеньки на ступеньку двигалъ вверхъ вашъ классъ, и постоянно готовилъ ему посильное на-

---

[1]) О выгодахъ такого порядка работы мы уже говорили раньше, въ главѣ объ объяснительномъ чтеніи, стран. 150.

пряженіе, въ которомъ онъ чувствовалъ бы свое движеніе впередъ: это воодушевляетъ.

Къ устнымъ сочиненіямъ постепенно присоединятся письменныя и будутъ занимать все большее и большее мѣсто, и намъ думается, что цѣлесообразнѣе центръ тяжести въ обработкѣ сочиненія, (будетъ ли оно устнымъ или письменнымъ), перенести на домашнюю работу учащихся, какъ, во-первыхъ, болѣе соотвѣтствующую обычнымъ условіямъ, которыя встрѣтятъ они по выходѣ изъ школы, условіямъ, въ которыхъ, обычно, работаемъ всѣ мы — взрослые, а во-вторыхъ, потому, что домашняя работа даетъ возможность тщательнѣе обдумать и выполнить сочиненіе, а достиженіе лучшаго результата всегда повышаетъ и общее умѣніе и даетъ большее удовлетвореніе.

Нерѣдко возражаютъ противъ преобладанія домашнихъ сочиненій, указывая, что трудно провѣрить степень самостоятельности такой работы, указывая на общеизвѣстный фактъ, что нерадивые и недобросовѣстные ученицы и ученики злоупотребляютъ такимъ довѣріемъ и подаютъ сочиненія чужой работы. Такіе случаи, дѣйствительно, бываютъ, но это обстоятельство еще не можетъ служить возраженіемъ противъ цѣлесообразности преобладанія домашнихъ сочиненій. Во-первыхъ, если и найдется въ классѣ нѣсколько недобросовѣстныхъ ученицъ или учениковъ, которые будутъ подавать вамъ не свои работы, то едва ли все-таки справедливо для того, чтобы закрыть имъ эту возможность, приносить въ жертву интересы огромнаго большинства добросовѣстныхъ людей въ классѣ, для которыхъ гораздо полезнѣе писать дома, тѣмъ болѣе, что несамостоятельныя работы, въ большинствѣ случаевъ, можно отличить и употребить возможныя средства для предотвращенія такихъ поступковъ со стороны учащихся.

Во-вторыхъ, оказывая довѣріе классу, вы тѣмъ самымъ уже воспитываете его совѣстливость, и это нѣсколько вліяетъ и на недобросовѣстныхъ учащихся, это обязываетъ всѣхъ нормальныхъ людей, да еще юнаго возраста, къ большей добросовѣстности, и степень честности работы класса во многомъ зависитъ отъ тѣхъ отношеній, которыя у преподавателя устанавливаются съ его учениками и ученицами: «гдѣ страху много, тамъ и грѣха много», какъ говоритъ одна героиня Островскаго. Кстати сказать, кажется довольно распространенный обычай тамъ, гдѣ есть балловая система, ставить низшую отмѣтку за несамостоятельную, списанную работу. Намъ кажется такой пріемъ очень неправильнымъ, и когда намъ случалось натыкаться на такіе поступки учащихся, тамъ, гдѣ совершенно ясенъ былъ фактъ недобро-

совѣстности и въ особенности развязной недобросовѣстности, тамъ мы возвращали тетрадь со словами: «Вы позволили себѣ подать чужую работу; такъ какъ вашей собственной работы здѣсь нѣтъ, то вамъ не будетъ и поставлена отмѣтка за сочиненіе; если хотите исправить свой поступокъ, то напишите эту работу сами». Намъ случалось замѣчать, что такое отношеніе къ факту производитъ и на весь классъ, и на виновника факта гораздо болѣе серьезное нравственное вліяніе, чѣмъ постановка балла, изъ котораго ошибочно дѣлать въ какихъ-либо случаяхъ орудіе не оцѣнки, а наказанія за недобросовѣстность.

Конечно, писать сочиненія слѣдуетъ задавать иногда и въ классѣ въ старшихъ классахъ, такъ какъ небезполезно ставить учащихся въ условія особой срочности и самообладанія въ работѣ, но эти условія въ жизни настолько необычны, что и въ школьной работѣ они не должны преобладать.

Чѣмъ старше классъ, чѣмъ бо̀льшимъ матеріаломъ располагаетъ ученикъ или ученица для работы, тѣмъ большее значеніе получаютъ домашнія сочиненія, и особенное значеніе они получаютъ въ VIII классѣ мужскихъ и женскихъ гимназій.

Восьмые классы женскихъ гимназій поставлены въ болѣе счастливыя условія для образованія своихъ воспитанницъ, чѣмъ восьмые классы мужскихъ для своихъ воспитанниковъ: въ VIII классѣ женской гимназіи допускается нѣкоторая спеціализація по склонностямъ; къ числу такихъ спеціальностей относятся и русскій языкъ и литература, и сочиненіе по этому предмету получаетъ въ глазахъ ученицъ тогда особое значеніе. Разсматривая VIII классъ школы, какъ переходную ступень отъ школы къ жизни, или къ работѣ въ высшей школѣ, а также исходя изъ соображенія, что съ гораздо большимъ удовлетвореніемъ и пользой можно поработать надъ сочиненіемъ, когда ему отведенъ значительный срокъ и данъ достаточный матеріалъ, чѣмъ написать нѣсколько небольшихъ сочиненій, въ каждомъ изъ которыхъ будешь чувствовать недодѣланность и недоговоренность, намъ случалось въ VIII классѣ женскихъ гимназій давать, вмѣсто нѣсколькихъ, одно сочиненіе на цѣлый годъ, повысивъ требованія къ пользованію матеріаломъ и его обработкѣ. Правда, въ этомъ случаѣ ученическія сочиненія достигали иногда довольно значительнаго объема, и чтеніе ихъ брало много труда, но, насколько позволяетъ намъ судить нашъ личный опытъ, ученическая работа только выигрывала отъ этого въ серьезности и глубинѣ. При такой постановкѣ сочиненій есть, правда, одно неудобство, но оно устранимо, и даже способъ его устраненія

можетъ сослужить хорошую службу ученицамъ въ ихъ работѣ въ высшей школѣ: обыкновенно, ученицы, въ особенности русскія, не обладаютъ ни достаточной волей, ни достаточной энергіей, чтобы во-время сдѣлать эту работу, откладываютъ ее въ долгій ящикъ, и затѣмъ, принимаясь за нее незадолго до срока, выполняютъ ее недостаточно тщательно, чѣмъ и сами остаются неудовлетворены. Это явленіе особенно чувствуется на первыхъ курсахъ высшей школы, гдѣ молодежь, впервые поставленная въ свободныя условія работы, совершенно не умѣетъ распредѣлять время, запускаетъ свои дѣла и до истощенія работаетъ весной, когда всѣ сроки уже напряжены. Для того, чтобы избавить ученицъ отъ возможности откладыванія работы и исполненія ея наскоро, для того, чтобы подготовить имъ разумныя привычки для работы въ высшей школѣ, можно поступать слѣдующимъ образомъ.

Дорожа временемъ, въ самомъ началѣ учебнаго года предложить имъ на выборъ нѣсколько темъ, съ соотвѣтствующимъ матеріаломъ. Затѣмъ требовать, чтобы мѣсяца черезъ два (срокъ назначить точно) было представлено обозрѣніе прочитаннаго (указаннаго вами) матеріала и письменныя предварительныя соображенія, въ видѣ тезисовъ о дальнѣйшемъ ходѣ работы. Такое обозрѣніе имѣетъ двоякое значеніе: съ одной стороны, оно заставляетъ ученицу, не откладывая, ознакомиться съ матеріаломъ и подумать надъ нимъ предварительно, съ другой — это даетъ и вамъ возможность сдѣлать ей нѣкоторыя указанія, что̀ въ задуманномъ ею удачно, что̀ нѣтъ, тѣмъ болѣе, что такое обозрѣніе матеріала, какъ это предварительно слѣдуетъ выяснить, должно разсматриваться и вами, и ученицами, какъ первая, еще не окончательная стадія работы. Послѣ того какъ такая предварительная работа сдѣлана, ученицѣ уже не трудно будетъ не кое-какъ исполнить къ другому, заранѣе установленному сроку и всю работу. Правда, нѣкоторыя ученицы находятъ, что при такомъ способѣ иногда сочиненіе выполняется безъ такого увлеченія, съ которымъ велось обозрѣніе матеріала, но, во-первыхъ, далеко не для всѣхъ такое впечатлѣніе получается, и значительная часть ученицъ выполняетъ и сочиненіе съ не меньшимъ удовольствіемъ, чѣмъ обозрѣніе матеріала, а, во-вторыхъ, можно указать тѣмъ, которыя сѣтуютъ на ослабленіе удовольствія при исполненіи работы, что вообще обдумывать вопросъ, искать его рѣшенія, находить, наконецъ, тотъ или другой выводъ — всегда представляетъ для людей большій интересъ, чѣмъ его записать, хотя и записать его необходимо добросовѣстно и точно.

Вотъ примѣръ одного изъ такихъ предварительныхъ обозрѣній, поданныхъ намъ ученицею VIII класса:

Конспектъ сочиненія:

Основные взгляды Тургенева по его перепискѣ и «Стихотвореніямъ въ прозѣ».

Источники:

И. Ивановъ. И. С. Тургеневъ.

Первое собраніе писемъ И. С. Тургенева, изданіе 1884 года.

И. С. Тургеневъ. Неизданныя письма къ г-жѣ Віардо и его французскимъ друзьямъ (собранныя и изданныя Галпериномъ-Каменскимъ, 1900 г.).

Полное собраніе сочиненій Тургенева, изд. Маркса, 1898 г., томы IX и XII.

Овсянико-Куликовскій. Тургеневъ, изд. т-ва Общественная польза, 1909 г.

А. А. Измайловъ. Помраченіе божковъ и новые кумиры (стран. 41—51)[1]).

Основные взгдяды Тургенева по его перепискѣ и «Стихотвореніямъ въ прозѣ».

I. Личность Тургенева, его общественные и политическіе взгляды.

Отношеніе Тургенева къ крѣпостному праву выясняетъ основныя свойства его личности: гуманность, сочувствіе людямъ, терпимость, пониманіе всего злого и безобразнаго въ жизни, неспособность къ активной борьбѣ. (Источники: Литер. воспоминанія; вступленіе. Переписка, стран. 233—4, 375, 387, 148, 531, 44, 307. Письма къ Віардо, стран.13. Стих. въ прозѣ, 77, 74, 75, 78.)

Тургеневъ называетъ себя «постепеновцемъ», онъ относится отрицательно къ быстрымъ переворотамъ, террористическимъ актамъ (отвѣтъ иногородному обывателю. Переписка, 343—4).

Западничество Тургенева выражается въ преклоненіи передъ европейской цивилизаціей и въ желаніи привить ее въ Россіи.

---

[1]) Послѣдній источникъ избранъ самой ученицей; первые пять указаны нами. Въ приложеніи мы приводимъ текстъ самой работы ученицы, выполненный согласно этому конспекту.

Критическое и скептическое отношеніе къ Россіи, ея силамъ и будущности. Любовь къ родинѣ и страданіе за нее. Отрицательное отношеніе къ славянофильству. (Переписка, 306—9, 353, 322, 53, 437, 487, 476, 475, 167, 190, 322, 303, 226, 232, 474, 274, 174, 246, 309, 91—96, 234, 90. Стихотвор. въ прозѣ, 102, 117, 109, 101, 96. Овсянико-Куликовскій, стран. 6—10. Письма къ Віардо, 105.)

Тургеневъ понималъ неудачу крестьянской реформы. Народъ не понимаетъ и не сочувствуетъ революціонерамъ. Россіи нужны не герои, а труженики. Отношеніе къ молодежи. (Переписка, стран. 501, 254, 249, 243, 105, 108, 235, 237, 187, 8, 309, 157, 104. Стих. въ прозѣ, 86.)

Политика не была близка Тургеневу, но и тутъ онъ высказывалъ проницательность и наблюдательность. (Переписка, 299, 286, 309, 183, 282, 273—4, 224, 181, 169, 180. Письма къ Віардо, стран. 69 и 62.)

II. Этическіе и эстетическіе взгляды.

Основное настроеніе Тургенева — пессимизмъ. Его причины, по мнѣнію Овсянико-Куликовскаго, въ мышленіи субстанціями.

Другая причина въ личной жизни Тургенева: связь съ семьей Віардо, оторванность отъ родины, одиночество, меланхолія. Мотивы его пессимизма: страхъ смерти, чувство одиночества, ничтожество человѣка передъ природой, пошлость жизни, безсмысленность исторіи. (Переписка, 316, 253, 213, 219, 31—4, 85—9, 223, 196, 499, 14, 163, 212—13, 219, 32, 28, 154, 196, 329, 339, 298, 205, 489. Письма къ Віардо, стран. 44, 166, 170, 60. Стих. въ прозѣ, стран. 108, 111, 68, 93, 91,97, 99, 106, 89.)

Болѣе свѣтлыя настроенія: любовь жизни; преклоненіе передъ разумомъ. Сила любви и самоотверженія. (Переписка, 353—4. Письма къ Віардо, 41, 44, 25. Стих. въ прозѣ, 113, 116, 98, 84, 71.)

Чуждость всякой догматики. Въ христіанствѣ Тургеневъ замѣчаетъ сторону антигуманную, несимпатичную. (Переписка, 252. Письма къ Віардо, 14, 173. Стих. въ прозѣ, 105.)

Пониманіе красоты, поэзіи (Переписка, 166, 26, 102. Письма къ Віардо, 111. Стих. въ прозѣ, 115, 90, 95, 102.)

Мистическія настроенія у Тургенева. (Стих. въ прозѣ, 71, 75.)

Творчество объективное Тургеневъ опредѣляетъ, какъ такое, когда человѣкъ охотнѣе изображаетъ событія, чѣмъ чувства при видѣ ихъ. Свой талантъ онъ причисляетъ къ такому творчеству. Онъ всегда отправляется отъ образовъ. (Переписка, 490, 136, 416, 399, 130, 154, 310, 295—6, 621, 234, 45, 541, 396.)

Тургеневъ вообще живо интересовался и понималъ искусство, музыку, живопись. (Переписка, 261, 102, 160, 225—6, 528, 374, 394, 495, 483, 490, 486, 392, 182. Письма къ Віардо, 182, 8, 17.)

III. Литературные взгляды.

Тургеневъ хорошо зналъ иностранную литературу, не только его, но и прошлаго вѣка. Онъ способствовалъ распространенію Зола въ Россіи, но самъ не сочувствовалъ натуральной школѣ и не признавалъ за ней талантовъ. (Переписка, 206—7, 349, 388, 292, 271, 275, 313, 294, 272, 505. Письма къ Віардо, 505, 345, 233, 172, 279, 19, 23, 30.)

Къ русской современной литературѣ Тургеневъ относился съ большимъ интересомъ. Часто вѣрно предугадывалъ молодые таланты. Себя Тургеневъ считалъ ученикомъ Пушкина. (Переписка, 544, 43, 551, 496, 490, 498, 510, 327, 33, 335, 336, 346, 349—410, 403, 397, 249, 185, 131 и т. д.)

Этимъ видомъ работъ мы заканчиваемъ, обыкновенно, то, что считаемъ возможнымъ достигать въ средней школѣ, и намъ кажется, что расчетъ на добросовѣстность и самостоятельность сужденія учащихся, работающихъ въ такихъ условіяхъ, нѣсколько оправдывается[1]).

При задаваніи сочиненій, обыкновенно, мы дѣлаемъ учащимся нѣкоторыя предварительныя указанія, которыя и позволяемъ себѣ здѣсь привести, такъ какъ личный опытъ убѣждаетъ насъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ въ сравнительной ихъ пригодности.

Мы были очень рады найти у Лансона подтвержденіе взгляда, что не слѣдуетъ требовать отъ учащихся, чтобы они прежде всего составляли точный планъ своего сочиненія; обыкновенно, мы предлагаемъ своимъ ученицамъ оставить мѣсто для плана, а рядомъ съ тетрадью для сочиненія на особомъ листѣ набросать, сокращая слова, начерно, приблизительно, то, что онѣ думаютъ сказать, и затѣмъ смотрѣть на эту запись, какъ на свободный планъ, который онѣ могутъ исправлять, сокращать и дополнять и переставлять по мѣрѣ того, какъ во время хода работы для нихъ все болѣе будетъ выясняться послѣдовательность изложенія, и когда такимъ образомъ для нихъ выяснится окончательный планъ, тогда и написать его на приготовленномъ для него мѣстѣ. Намъ представляется такой ходъ работы наиболѣе естественнымъ.

---

[1]) Въ приложеніяхъ мы приводимъ и другіе образцы сочиненій ученицъ разныхъ классовъ.

Если работа задается по новому матеріалу, съ которымъ нужно предварительно знакомиться для того, чтобы написать сочиненіе, то можно посовѣтовать учащимся во время чтенія указаннаго матеріала запастить значительнымъ числомъ отдѣльныхъ кусочковъ бумаги, напр., въ восьмую долю писчаго листа, и по мѣрѣ того, какъ при чтеніи онѣ будутъ встрѣчаться съ нужнымъ для сочиненія вопросомъ, замѣчаніемъ, сценой, записывать на отдѣльной восьмушкѣ бумаги вопросъ и относящіяся къ нему страницы книги, внося на соотвѣтствующую восьмушку страницы книги и по мѣрѣ дальнѣйшаго чтенія и нахожденія пригоднаго матеріала. Когда всѣ источники, указанные для сочиненія, будутъ такимъ образомъ прочтены, то на клочкахъ бумаги, вмѣстѣ съ собственными соображеніями ученицы, получится своего рода подвижной планъ, который можно тасованіемъ всегда расположить по степени важности содержанія его частей и ихъ взаимной связи, и еще разъ обдумать въ цѣломъ собранное. Намъ самимъ нерѣдко приходится работать подобнымъ образомъ, и ученицы наши охотно пользуются тѣмъ же пріемомъ.

Но разъ планъ составленъ, необходимо уже настойчиво требовать, чтобы каждая главная часть сочиненія непремѣнно начиналась съ новой строки; это требованіе мы считаемъ отнюдь не педантичнымъ, но весьма важнымъ для того, чтобы учащіеся отчетливѣе и отчетливѣе представляли себѣ логическія соотношенія того, что они пишутъ.

Если вамъ случится иногда ставить передъ ученицами старшихъ классовъ какую-нибудь общую тему, то, во-первыхъ, никогда не слѣдуетъ ставить ее въ видѣ опредѣленнаго утвержденія, которое ученица должна доказать, а всегда въ видѣ вопроса, оставляя свободу учащимся отвѣтить на него утвердительно или отрицательно: напримѣръ, не предлагать доказать положенія, что «одинъ въ полѣ не воинъ», или что «цѣль оправдываетъ средства», а спросить: «Правда ли, что одинъ въ полѣ не воинъ?» «Вѣрно ли, что цѣль оправдываетъ средства?» Во-вторыхъ, для того, чтобы эти очень интересующіе юношество вопросы не оставались слишкомъ отвлеченны, и чтобы сужденіе объ нихъ основывалось на опредѣленномъ, конкретномъ матеріалѣ, поставивши такой вопросъ, хорошо предложить учащимся къ одному изъ ближайшихъ уроковъ подыскать примѣры изъ исторіи, литературы, жизни, которые давали бы основаніе къ выясненію поставленнаго вопроса; при чемъ порекомендовать имъ при подысканіи примѣровъ совѣтоваться другъ съ другомъ о степени пригодности примѣровъ, которые будутъ приходить имъ на память.

Такому предварительному совмѣстному ихъ обсужденію примѣровъ мы придаемъ большое значеніе, такъ какъ здѣсь въ свободныхъ формахъ онѣ дѣлаютъ первые шаги къ выясненію себѣ существа поставленнаго вопроса. Затѣмъ въ назначенный день можно заслушать подысканные примѣры и совмѣстно съ классомъ выяснить, какіе изъ собранныхъ примѣровъ окажутся наиболѣе пригодными для разработки въ сочиненіи. Главнымъ мѣриломъ для пригодности примѣра служитъ, обыкновенно, степень его ясности, степень достаточнаго знанія ученицами подобраннаго факта, чтобъ имѣть право имѣть о немъ сужденіе. Иногда, надо сказать, приходится отклонять нѣкоторые примѣры, выбранные безтактно, обсужденіе которыхъ вывело бы и преподающаго, и ученицъ изъ предѣловъ такихъ темъ, которыя вообще возможны для класснаго обсужденія.

Но только, отклоняя какіе-либо примѣры, никогда не слѣдуетъ хитрить, выдумывая искусственные предлоги для ихъ отклоненія; нужно откровенно сказать классу причину, почему вы считаете такой-то примѣръ не подходящимъ, и такая прямота съ вашей стороны только побудитъ вашихъ ученицъ или учениковъ охотнѣе, проще и серьезнѣе работать надъ поставленнымъ вопросомъ. Правда, въ классѣ всегда могутъ найтись нѣсколько человѣкъ недалекихъ или узкихъ, фанатично настроенныхъ или, просто, изломанныхъ юношей, иногда морально туповатыхъ, которые вознегодуютъ на васъ за отклоненіе примѣра, и будутъ проповѣдовать товарищамъ очень шаблонно о стѣсненіи свободы мнѣнія и т. п., но вы всегда можете быть увѣрены, что нормальная часть класса, большинство, и всѣ тѣ въ классѣ, кто тоньше и глубже чувствуетъ и думаетъ, внутренно согласятся съ вами, и ваша прямота только еще больше заставитъ ихъ вѣрить въ надежность вашего руководства.

При этомъ предварительномъ обсужденіи примѣровъ намѣчаются, обыкновенно, и нѣкоторыя стороны самого вопроса, который начинаетъ расчленяться, яснѣе начинаютъ становиться понятія, въ него входящія, и предѣлы самой темы. Здѣсь всегда къ случаю удается сдѣлать и нѣсколько указаній относительно выполненія самой темы. Бываетъ, и бываетъ нерѣдко, что и самъ начинаешь представлять себѣ тему глубже, разностороннѣе, и все это, думается намъ, очень выгодно отражается и на подъемѣ интереса учащихся къ работѣ, и на пониманіи ими тѣхъ путей, которыми можно итти къ выясненію вопроса и выраженію сужденія о немъ въ языкѣ. При этомъ стоитъ сказать учащимся, что далеко не всегда, выясняя для себя вопросъ, мы можемъ рѣши-

тельно отвѣтить на него *да* или *нѣтъ*; что иногда бываетъ гораздо больше заслуги въ томъ, чтобъ опредѣлить для себя степень неясности вопроса, причины этой неясности, какихъ именно данныхъ еще нѣтъ, чтобъ имѣть достаточное основаніе для сужденія — и указать въ сочиненіи свои сомнѣнія, вмѣсто того, чтобы дѣлать скороспѣло рѣшительный приговоръ, который будетъ свидѣтельствовать лишь о недостаточной продуманности обсуждаемаго предмета.

Совѣтоваться другъ съ другомъ въ работѣ надъ сочиненіемъ можно рекомендовать учащимся не только тогда, когда дѣло идетъ о домашней работѣ, но и тогда, когда сочиненія пишутся въ классѣ. Въ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ намъ приходилось преподавать русскій языкъ, намъ не отказывали при составленіи расписанія располагать наши уроки такъ, чтобъ одинъ день въ недѣлю у насъ было два часа подъ рядъ, на случай классныхъ сочиненій, и, вотъ, обыкновенно, отпуская ученицъ на перемѣну, между этими часами, во время класснаго сочиненія, мы очень совѣтовали имъ хорошенько поговорить другъ съ другомъ о самой темѣ. Намъ случалось замѣчать, что это бываетъ только полезно и подымаетъ у учащихся энергію и творчество, а что касается до слабыхъ ученицъ и учениковъ, то, обыкновенно, ихъ характерныя слабости мало скрадываются отъ этого.

Мы вспоминаемъ одинъ очень характерный случай. Разъ, когда мы входили въ классъ, надѣясь получить отъ ученицъ двѣ недѣли тому назадъ заданное сочиненіе, одна изъ лучшихъ ученицъ встала и не безъ смущенія сказала, что сочиненіе у нихъ не готово и не готово потому, что наканунѣ онѣ поспорили объ этомъ сочиненіи, и теперь въ результатѣ этого спора многія изъ нихъ должны заново передѣлывать свои работы; мы отвѣтили, что считаемъ эту причину ихъ неисправности особенно законной и отложили срокъ подачи сочиненія. Наши расчеты на оказанное довѣріе оправдались. Сочиненія носили на себѣ печать большой энергіи мысли и самой живой, самой искренней защиты, дѣйствительно, собственныхъ мнѣній. Въ однихъ сочиненіяхъ писалось: «нѣкоторые думаютъ такъ-то, но это не вѣрно, потому-то и потому-то»; въ другомъ сочиненіи одушевленно оспаривались мысли предшествующаго сочиненія. Отъ силы убѣжденія выигрывалъ и слогъ, отличавшійся искренностью. Самая раздача сочиненій поэтому получила характеръ бесѣды, которую трудно забыть.

Изъ другихъ практическихъ указаній, которыя стоитъ дѣлать учащимся, упомянемъ еще о слѣдующихъ. Для того, чтобы избавить учащихся отъ напрасной затраты труда на придумываніе

первой фразы, полезно посовѣтовать имъ ставить, какъ первыя слова сочиненія, что̀ придется, не смущаясь тѣмъ, что эти первыя слова въ сочиненіи стали нескладно, и убѣдить ихъ, не печалясь этимъ обстоятельствомъ, продолжать выражать въ сочиненіи то, что онѣ находятъ нужнымъ, такъ какъ когда сочиненіе уже закончено, то ничего не стоитъ поправить его начало: самое содержаніе сочиненія создастъ къ этому возможность, а между тѣмъ при такомъ порядкѣ работы энергія затрачивается наиболѣе производительно; иначе она растрачивается на мелочи передъ началомъ работы, и ея не хватаетъ на выполненіе существа дѣла. Этотъ совѣтъ получаетъ особое значеніе при исполненіи классныхъ работъ.

Мы особенно настаиваемъ также, чтобы учащіеся не уснащали своихъ сочиненій разными литературными шаблонными выраженіями и фразами. Мы настаиваемъ на простотѣ выраженій и заранѣе предупреждаемъ ихъ, что не особенно складное выраженіе, но простое и такое, въ которомъ будетъ замѣтно настойчивое стремленіе, какъ можно точнѣе передать то, что они, дѣйствительно, думаютъ и чувствуютъ, будетъ въ нашихъ глазахъ цѣннѣе всякой гладкой фразы; а о томъ, какъ сдѣлать его болѣе складнымъ, мы подумаемъ вмѣстѣ, если только это окажется возможнымъ.

Такъ называемыя *вступленія*, *главныя части и заключенія* нужно отмѣтить, какъ необязательныя дѣленія для всѣхъ сочиненій, хотя, въ большинствѣ случаевъ, эти дѣленія и осуществляются. Наконецъ, изъ практическихъ указаній можно здѣсь вспомнить, что домашнія сочиненія слѣдуетъ предлагать исполнять въ два пріема, сначала писать ихъ начерно, а затѣмъ подавать ихъ уже въ переписанномъ и опрятномъ видѣ, а классныя не иначе, какъ прямо набѣло, при чемъ писать классныя работы черезъ строку, чтобы поправки, вносимыя во время исполненія сочиненія, было удобнѣе читать и преподавателю, и авторамъ. Мы допускаемъ черновыя и чистовыя для домашнихъ работъ, хотя и думаемъ, что есть много выгодныхъ сторонъ въ томъ, чтобы писать сразу въ законченной формѣ: необходимость сразу писать въ законченной формѣ заставляетъ болѣе отвѣтственно сразу продумывать матеріалъ, который хочешь передать; но для домашнихъ сочиненій этотъ матеріалъ настолько великъ, что обнять его въ законченной формѣ сразу невозможно (да и никто изъ насъ, взрослыхъ, не въ состояніи безъ помарокъ и поправокъ написать работу значительнаго объема), а между тѣмъ классныя сочиненія до извѣстной степени уже служатъ той задачѣ.

И вотъ, когда сочиненіе исполнено при такихъ условіяхъ и вамъ представлено, вамъ нужно его оцѣнить, исправить и вашу оцѣнку передать автору и классу такъ, чтобы она была имъ наиболѣе понятной и указывала бы имъ возможно яснѣе дорогу къ дальнѣйшимъ успѣхамъ въ этомъ дѣлѣ.

При исправленіи работы намъ представляется весьма справедливымъ замѣчаніе Циглера, что, прежде всего, «учитель долженъ уважать въ ученическомъ сочиненіи чужую собственность»[1]. Только тогда ваша оцѣнка для ученика будетъ не внѣшней, когда вы, разсматривая написанное имъ, взглянете на его работу его глазами, постараетесь разобрать, правильно ли онъ освѣтилъ или оттѣнилъ то, что важно въ его глазахъ. Точка зрѣнія учащагося можетъ быть ошибочной, и это можно ему разъяснить, но работа его должна быть оцѣниваема со стороны своей собственной внутренней послѣдовательности.

И если при исправленіи орѳографическихъ работъ учащихся мы говорили, что въ нихъ нужно указывать не только промахи, но и удачи, то здѣсь это въ особенности важно. Сочиненіе, въ которомъ вашъ синій или красный карандашъ отмѣтилъ только то, что неудачно и неправильно, отбиваетъ крылья ученику, отнимаетъ у него охоту энергично дальше работать, отнимаетъ вѣру въ себя, а вѣра въ себя есть сила, громадная жизненная сила, которой такъ недостаетъ русскому обществу. Если намъ скажутъ, что вся наша система, излагаемая здѣсь, призывающая къ самостоятельности ученической мысли, къ вѣрѣ въ себя, есть очень опасная дорога, что у насъ и безъ того не мало развязности безграмотныхъ сужденій, то мы самымъ рѣшительнымъ образомъ готовы возражать противъ связи между такой системой веденія сочиненій и пошлою самоувѣренностью банальныхъ людей.

Вѣдь, въ вопросѣ о невѣжественности и скороспѣлости сужденій, которую нерѣдко замѣчаемъ мы въ нашемъ обществѣ, дѣло вовсе не въ томъ, запрещалъ ли учитель русскаго языка въ средней школѣ высказывать свое мнѣніе въ сочиненіяхъ, выражалъ или не выражалъ онъ свое сочувствіе удачамъ своихъ учениковъ.

Можно держать учащихся только на изложеніи нашихъ писателей, можно только подчеркивать ихъ ошибки, и все-таки самоувѣренность учащихся можетъ расти не по днямъ, а по часамъ. Многое тутъ зависитъ отъ руководителя дѣломъ: разъ преподаватель самъ судитъ поверхностно и шаблонно, односторонне, то непремѣнно часть его качествъ будетъ переходить и къ его учени-

---

[1]) Циглеръ. Лекціи по общей педагогикѣ, стран. 72.

камъ и ученицамъ, особенно если онъ даровитъ. Но даже и независимо отъ личности учителя и его такта, какъ можно всѣ пробѣлы мысли у нашей молодежи, всѣ недостатки въ ея воспитаніи объяснять только школой и школой, какъ это у насъ такъ часто, и такъ развязно дѣлаютъ? Школѣ у насъ, въ большинствѣ случаевъ, приходится вести упорную борьбу съ общественными нравами: наше общество вовсе не настолько культурно, оно, по существу, вовсе еще не такъ высоко ставитъ скромность, простоту, искренность и добросовѣстность сужденія, чтобы наша молодежь за стѣнами школы, гдѣ она проводитъ большую часть жизни, могла получать, въ большинствѣ случаевъ, благотворное вліяніе. А школа между тѣмъ въ этой борьбѣ съ общественными нравами поставлена въ очень трудное положеніе не только потому, что ея вліяніе болѣе кратковременно, но и потому, что она сама постоянно находится въ фальшивомъ положеніи, будучи орудіемъ партій, мѣшающихъ ей работать просто, искренно, въ соотвѣтствіи съ убѣжденіями своихъ дѣятелей.

Но какъ бы то ни было, даже въ этихъ трудныхъ условіяхъ, учитывая даже упорность нѣкоторыхъ характеровъ нашихъ учениковъ и ученицъ, мы думаемъ, что система, предлагаемая нами, можетъ внести свою долю благотворнаго вліянія въ языкъ и сужденіе нашей молодежи. Положительной стороной этихъ пріемовъ, намъ думается, является то, что они обращаются къ естественнымъ проявленіямъ внутренней жизни подрастающихъ людей. Вѣдь, если вы хотите научить людей правильно судить, правильно выражать свою мысль, то откройте имъ эту возможность, войдите съ ними вмѣстѣ въ эту работу, и если вы сами искренно цѣните отвѣтственную и добросовѣстную мысль, то у васъ всегда хватитъ такта поддержать въ этой работѣ учениковъ то, что заслуживаетъ уваженія, и отвергнуть фальшь и банальность. Намъ кажется, что здѣсь больше, чѣмъ гдѣ-нибудь все зависитъ отъ такта учителя, а вліяніе его, хочется думать, иногда и больше, чѣмъ это кажется съ перваго взгляда. Вѣдь, могутъ быть у насъ въ юношествѣ впечатлѣнія, которыя западаютъ намъ на всю жизнь, которыя мы съ благодарностью вспоминаемъ подъ старость. Безъ этой надежды и вся наша педагогическая дѣятельность теряетъ свой смыслъ.

Итакъ, мы не боимся поддержать ученика въ его правильныхъ шагахъ въ каждой работѣ, въ томъ числѣ и въ работѣ надъ сочиненіями. Мы знаемъ, что и у взрослаго человѣка опускаются руки, когда онъ не встрѣчаетъ поддержки уважаемыхъ имъ людей, не встрѣчаетъ, однимъ словомъ, признанія.

Для того, чтобы сберечь собственный трудъ и время въ поправкѣ сочиненій (надо сказать, трудъ большой и берущій очень много времени), мы для себя выработали условные значки, указывающіе недостатки и достоинства работы, которые передъ выдачей перваго сочиненія мы пишемъ на доскѣ и предлагаемъ учащимся записать ихъ себѣ въ тетради, вмѣстѣ съ ихъ истолкованіемъ. Среди этихъ значковъ есть одинъ, которымъ учащіеся очень дорожатъ, это — скобка съ крестомъ рядомъ }+. Онъ обозначаетъ удачу въ работѣ, касается ли она счастливаго выраженія, хорошо взятаго эпитета, или удачной мысли, или хорошо приведеннаго примѣра.

Намъ случалось слышать, что эти одобрительные значки имѣютъ свою вредную сторону; что они получаютъ характеръ внѣшней отмѣтки, балла; что ученицы наши сравниваютъ въ своихъ тетрадяхъ, у кого изъ нихъ больше такихъ знаковъ одобренія, у кого меньше; что начинаются такимъ образомъ счеты самолюбія и честолюбія.

Эти замѣчанія насъ не страшатъ и не отпугиваютъ пока отъ избраннаго пріема. Что въ этой оцѣнкѣ есть нѣкоторая внѣшняя сторона, это несомнѣнно; она неизбѣжна тамъ, гдѣ вы имѣете дѣло съ большимъ, непомѣрнымъ количествомъ работы и не съ индивидуальнымъ, а классным обученіемъ; но люди, видящіе въ такихъ отмѣткахъ только внѣшнюю сторону ихъ, заблуждаются. При выдачѣ сочиненія, по поводу этихъ замѣтокъ, дѣлаемыхъ для памяти, даются устныя разъясненія, въ чемъ именно заключаются достоинства отмѣченнаго мѣста, и эти разъясненія, конечно, имѣютъ въ виду не внѣшнюю, а внутреннюю сторону дѣла для автора сочиненія и для всего класса. А что касается до счетовъ самолюбія и честолюбія среди учащихся, то какой бы способъ выраженія сочувствія или несочувствія людскимъ дѣяніямъ вы ни избрали, людскія слабости всегда кое-что изъ этого извлекутъ для своего самолюбія и честолюбія. Но если насъ спросятъ, долженъ ли преподаватель оставаться загадкой для учащихся въ томъ, чему онъ въ ихъ работѣ сочувствуетъ, чему нѣтъ, мы думаемъ, что отвѣтъ можетъ быть только одинъ. Да наконецъ, когда указываютъ намъ на эти счеты самолюбія, то они происходятъ, мы это хорошо знаемъ, далеко не между всѣми учащимися, но зато одобреніе многимъ оказываетъ необходимую моральную поддержку въ работѣ. Возмечтать же о себѣ, увидавъ эти значки въ тетради, учащійся едва ли можетъ, такъ какъ рядомъ съ ними онъ увидитъ не мало другихъ знаковъ, указывающихъ его промахи[1]).

[1]) Приводимъ на всякій случай образчики знаковъ, указывающихъ ошибки въ ученическихъ работахъ: орѳографическую ошибку мы подчеркиваемъ

Что касается до того, слѣдуетъ ли исправлять всѣ ошибки, которыя вы сможете замѣтить въ ученическомъ сочиненіи и вообще въ ученической работѣ, то мы самымъ рѣшительнымъ образомъ готовы утверждать: отнюдь не всѣ. Надо указывать и отмѣчать типичныя ошибки; надо отмѣчать ошибки постольку, поскольку, вы разсчитываете, ваша ученица или ученикъ могутъ ихъ обнять и вмѣстить; надо отмѣчать тѣ ошибки, которыя становятся господствующими въ классѣ или у отдѣльнаго ученика. Если гнаться за каждымъ промахомъ ученика, то въ концѣ концовъ онъ потеряетъ вѣру въ себя, перепутаетъ свое знаніе и незнаніе, подавленный количествомъ своихъ неудачъ, не въ состояніи будетъ даже достаточно внимательно и дѣльно исправить все то, что вы ему начеркаете въ тетради. Здѣсь то же, что и въ нравственномъ воспитаніи человѣка: попробуйте ребенку каждое лыко ставить въ строку, и вы его озлобите, вы достигнете обратнаго результата. Есть вещи, которыя надо умѣть не замѣчать, для сохраненія устойчивости и незамаранной ясности того, чѣмъ вы наиболѣе дорожите въ вашемъ воспитанникѣ и ученикѣ. «Чрезмѣрнымъ исправленіемъ ошибокъ», замѣчаетъ Р. Леманъ, «достигаютъ какъ разъ противоположнаго тому, къ чему стремятся: ученикъ измучится и потеряетъ присутствіе духа»[1]). А что касается до опасенія, что подчеркиваніе не всѣхъ ошибокъ внушитъ мысль учащимся о позволительности небрежно относиться къ своимъ неисправностямъ, то опасеніе это, конечно, ложно.

Если вы настойчиво будете требовать исправленія тѣхъ ошибокъ, указать которыя найдете наиболѣе цѣлесообразнымъ, то

одной чертой (—) и противъ строки ставимъ на полѣ вертикальную черту(I); ошибку въ знакъ препинанія одной чертой (—); ошибку во времени — *вр.?* пропускъ буквы, слова, мысли. — *V.* плеоназмъ — *пл.*; нелогичность?; нескладность — волнистой чертой (~~~~) подъ строкой или ту же черту ставимъ вертикально по полю, если нескладность обнимаетъ нѣсколько строкъ; ошибку въ расположеніи словъ — *р. сл.?*; и т. п. Мы считаемъ очень важнымъ точно подчеркивать ошибочное мѣсто и расчленять знакомъ характеръ ошибки, чтобъ болѣе опредѣленно сосредоточивать вниманіе ученика надъ поставленной знакомъ задачей и тѣмъ сохранять его силы въ ея рѣшеніи.

[1]) R. Lehman. Der deutsche Unterricht, S. 340. «Durch ein Übermass von Korrekturen erreicht man gerade das Gegenteil von dem, was man beabsichtigt: der Schüler wird ermüdet und entmutigt». Въ нѣкоторыхъ случаяхъ съ Леманомъ не согласенъ Олертъ, который пишетъ: «Каждая ошибка, каждая небрежность съ неумолимою строгостью должна быть снова и снова порицаема». «Jeder Fehler, jede Nachlässigkeit mit unerbittlicher Strenge wieder und wieder gerügt wird». Oberlehrer A. Ohlert. Allgem. Meth. des Sprachunterrichts, S. 232.

исполненіе обязанностей, поставленныхъ вами передъ учащимся, достаточно будетъ способствовать воспитанію въ немъ добросовѣстности. Кто на свѣтѣ изъ самыхъ добросовѣстныхъ людей въ состояніи восполнить до мелочей, педантично всѣ свои житейскія неисправности? И не зачѣмъ заставлять школу лгать, и искусственно вносить въ нее то, чего не бываетъ въ жизни! Но ужъ разъ вы подчеркнули ошибку, то уже и требуйте опредѣленно, чтобы она была исправлена тщательно.

Обычно небрежное отношеніе учащихся къ исправленію указанныхъ имъ ошибокъ можно въ значительной мѣрѣ предупредить, задавая въ видѣ особаго урока къ опредѣленному дню исправить ошибки, сдѣланныя въ сочиненіи, и подвергая строгому разбору степень тщательности этой работы.

Въ качествѣ практическаго совѣта, способствующаго сохраненію вашей энергіи въ поправкѣ сочиненій, или вѣрнѣе, болѣе правильному ея распредѣленію, мы можемъ сослаться для желающихъ на собственный способъ поправки. Когда мы уже достаточно ознакомились съ силами учащихся въ данномъ классѣ, то при поправкѣ сочиненій мы тасуемъ тетради такъ, чтобы первыми поправлять работы наиболѣе слабыя, затѣмъ среднія и, наконецъ, лучшія. Тогда свѣжія силы вы затрачиваете на тѣхъ учащихся, которые ихъ требуютъ отъ васъ больше всего, затѣмъ среднія работы уже требуютъ меньше усилій съ вашей стороны, и, наконецъ, лучшія работы даютъ вамъ отдыхъ и моральное удовлетвореніе, а если усталое ваше вниманіе въ это время и заставитъ васъ пропустить тамъ ошибокъ больше, чѣмъ вы бы этого хотѣли, то для наиболѣе способныхъ вашихъ учениковъ и ученицъ это будетъ наименѣе вредно, такъ какъ они больше, чѣмъ кто-нибудь другой, найдутъ всегда свою дорогу. Но, само собою разумѣется, что подчеркивать передъ классомъ ту классификацію по силамъ и способностямъ, которую вы знаете для себя, не слѣдуетъ, и, при выдачѣ сочиненія классу, цѣлесообразнѣе вновь перетасовать тетради или положить ихъ по алфавиту.

Въ самой выдачѣ сочиненія классу намъ кажутся нѣкоторые моменты также заслуживающими вниманія.

Прежде всего, никогда не слѣдуетъ надолго откладывать возвращеніе сочиненія, иначе у учащихся изглаживаются изъ памяти и интереса то, что занимало ихъ въ поданной вамъ работѣ, и обсужденіе выдаваемыхъ сочиненій въ этомъ случаѣ пойдетъ вяло и внѣшне.

Затѣмъ, къ обсужденію достоинствъ и недостатковъ выдаваемыхъ работъ надо привлекать всѣхъ учащихся въ классѣ, на что они отзываются очень охотно.

Хорошо прочитать вслухъ двѣ-три типичныя работы цѣликомъ, и подвергнуть ихъ разбору всѣхъ учащихся. При этомъ мы обыкновенно поступаемъ слѣдующимъ образомъ: передъ чтеніемъ вслухъ ученическаго сочиненія, мы предлагаемъ своимъ ученицамъ вникнуть сначала только въ логическую и фактическую сторону сочиненія и отмѣтить, что въ сочиненіи имъ представляется написаннымъ на тему, что нѣтъ, что не совсѣмъ на тему, что послѣдовательно, что нелогично, и что имъ кажется удачнымъ, что имъ нравится. Когда сочиненіе при нашемъ руководствѣ разсмотрѣно въ этихъ отношеніяхъ, тогда мы читаемъ его вторично, и тогда уже предлагаемъ ученицамъ сосредоточить свое вниманіе на стилѣ, и такимъ же образомъ производимъ оцѣнку слога сочиненія. Изъ орѳографическихъ ошибокъ, или ошибокъ въ знакахъ препинанія мы разсматриваемъ въ старшихъ классахъ — немногія, только тѣ, которыя намъ кажутся наиболѣе типичными, предоставляя самому автору сочиненія доправить тѣ орѳографическія и ошибки въ знакахъ препинанія, которыя окажутся подчеркнутыми въ его тетради, сверхъ разсмотрѣнныхъ въ классѣ.

Мы нарочно читаемъ передъ классомъ всегда одно, два изъ лучшихъ сочиненій; надо видѣть интересъ къ нимъ класса, то нравственное удовлетвореніе, которое дается этимъ чтеніемъ всему классу, надо чувствовать безмолвную тишину неподдѣльнаго вниманія, которая воцаряется въ минуты такого чтенія, чтобы оцѣнить все его значеніе.

Для того, чтобы людей манить впередъ къ идеалу, надо дать имъ почувствовать удовлетвореніе отъ совершенства исполненія. Намъ рѣдко приходится замѣчать во времена такого чтенія самолюбивое волненіе зависти въ учащихся — развѣ иногда, и у отдѣльныхъ личностей: учащіеся бываютъ всегда неподдѣльно рады, что ихъ сотоварищу удалось написать такую работу, а что касается до подъема мнѣнія о себѣ въ авторѣ такой работы, то и здѣсь, какъ вездѣ, все зависитъ отъ вашей собственной тактичности въ такихъ случаяхъ. Да притомъ, такъ или иначе, а надо признать, что одаренные люди всегда отмѣчаются самою жизнью; отъ этого уйти нельзя.

Если теперь попробовать нѣсколько подвести итоги ряду сдѣланныхъ замѣчаній, то намъ хотѣлось бы думать, что русская средняя школа, разбираясь въ дѣлѣ постановки самостоятельныхъ письменныхъ работъ своихъ воспитанницъ и воспитанниковъ и всматриваясь въ нѣкоторые пріемы этого дѣла въ Германіи, во Франціи и въ Америкѣ, можетъ остаться національной.

Раздѣляя съ германскою школой пріемы разумной выдержки, не забывая, вмѣстѣ съ французской объ ясности и особой точности и послѣдовательности изложенія, соблюдая экономію силъ подобно американской, она вмѣстѣ съ этимъ уже по-своему обратится къ ребенку и юношѣ въ его человѣческомъ естественномъ цѣломъ, безъ тяжеловѣсныхъ нѣмецкихъ классификацій, безъ выдвиганія на первое мѣсто отчеканеннаго литературнаго стиля, во что бы то ни стало, какъ во Франціи, безъ излишняго утилитаризма Америки: она обратится къ подростающему человѣку во всемъ объемѣ его естественныхъ, все усложняющихся духовныхъ запросовъ.

Мы въ этомъ случаѣ только, при всемъ нашемъ глубокомъ уваженіи къ памяти гр. Л. Н. Толстого, никакъ не можемъ послѣдовать за нимъ въ его мысли, что намъ нужно учиться писать у дѣтей[1]), — нѣтъ, мы будемъ уважать и беречь личность ученика, но не будемъ ликвидировать себя, найдемъ въ себѣ силы, возможность и нравственное право и обязанность искать и создавать наиболѣе естественныя условія развитія труда нашего юношества и оказывать ему въ этой работѣ руководящее содѣйствіе.

Мы надѣемся, что тогда профессора высшихъ учебныхъ заведеній станутъ меньше жаловаться на неподготовленность къ самостоятельнымъ работамъ у кончающихъ нашу школу, а наша молодежь и въ стѣнахъ средней школы, при наличности точныхъ данныхъ для умозаключеній, при посильности работы и соотвѣтствіи этой работы ея личнымъ склонностямъ, наконецъ при довѣріи къ производительности своей работы, мы увѣрены, наша молодежь могла бы испытывать большое наслажденіе отъ здороваго умственнаго труда; она могла бы испытывать то нравственное удовлетвореніе, которое видѣлъ Тиндаль въ своемъ ученикѣ, рѣшавшемъ и, наконецъ, рѣшившемъ довольно трудную, но посильную ему физическую задачу. Тиндаль вспоминаетъ: «Я увидѣлъ, какъ глаза мальчика заблистали, и онъ съ удовольствіемъ, которое могло равняться экстазу Архимеда, сказалъ: «я это понимаю, сэръ».

---

[1]) Соч. гр. Л. Н. Толстого, т. IV, стран. 174. М. 1903 г. Статья. «Кому у кого учиться писать: крестьянскимъ ребятамъ у насъ или намъ у крестьянскихъ ребятъ».

X.

ПЕРЕВОДЫ СЪ ИНОСТРАННЫХЪ ЯЗЫКОВЪ ВЪ ЦѢЛЯХЪ ОБУЧЕНІЯ РОДНОМУ.

Переводы съ иностранныхъ языковъ въ цѣляхъ изученія родного языка, сколько намъ извѣстно, не примѣняются въ нашей средней школѣ преподавателями русскаго языка. Нашъ собственный опытъ въ этомъ дѣлѣ еще очень малъ. Сравнительно недавно стали мы пользоваться этимъ пріемомъ, но результаты этого способа введенія въ пониманіе родного языка даже и на первыхъ шагахъ намъ кажутся настолько ощутительными, что мы позволяемъ себѣ довести ихъ до общаго свѣдѣнія.

Мысль о значеніи переводовъ съ чужихъ языковъ для болѣе глубокаго отношенія къ собственному уже давно приходила намъ въ голову. Намъ всегда казалось, что въ русскомъ обществѣ по какому-то коренному недоразумѣнію существуетъ большое нерасположеніе уважать форму. Мы очень легко называемъ часто формализмомъ такія проявленія жизни, которыя отнюдь не заслуживаютъ этого названія. Мы уже приводили выше мнѣніе психолога Меймана о высокомъ значеніи для жизни формальнаго образованія людей. Вѣдь, не слѣдуетъ, въ самомъ дѣлѣ, смѣшивать формализма, какъ мертваго отношенія къ жизни, какъ отсутствія способности почувствовать насущныя потребности дѣйствительности и отвѣтить на нихъ по-человѣчески, съ необходимостью ясной формы въ жизни. Формализму, формальному образованію въ его истинномъ смыслѣ можно противопоставить отсутствіе формы, безформенность, неопредѣленность и неясность, расплывчатость — тѣ свойства, которыя въ такомъ значительномъ количествѣ носимъ въ себѣ и вносимъ въ жизнь мы — русскіе, мечтатели и часто маниловы. Между тѣмъ ясность очертаній нашей мысли, предѣлы, въ которыхъ мы отдаемъ себѣ отчетъ и въ которыхъ не отдаемъ себѣ отчета въ нашихъ сужденіяхъ и поступкахъ, тѣсно связаны съ выраженіемъ ихъ въ опредѣленной формѣ. Даже для выраженія сумеречныхъ, неясныхъ, меланхоли-

ческихъ настроеній въ поэзіи, въ музыкѣ, въ живописи есть также своя форма, которую серьезно изучаютъ глубокіе художники.

Особенно важно изученіе и пониманіе формы для яснаго усвоенія языка, который своими контурами опредѣляетъ мысль, и намъ давно уже казалось, что переводы съ иностранныхъ языковъ на родной могутъ сослужить въ этомъ отношеніи хорошую службу.

Но насъ долго останавливали въ примѣненіи этого способа обученія русскому языку нѣкоторыя соображенія.

Во-первыхъ, насъ останавливало собственное несовершенство въ знаніи иностранныхъ языковъ, на которыхъ мы можемъ читать для своихъ надобностей, нерѣдко обращаясь къ словарю, и нѣкоторые изъ которыхъ, какъ напримѣръ, нѣмецкій и англійскій грамматически намъ почти неизвѣстны. Насъ удерживало опасеніе сообщить своимъ ученицамъ невѣрныя свѣдѣнія или невѣрное толкованіе иностраннаго текста и именно иностранной формы, которая въ данномъ случаѣ въ нашихъ глазахъ имѣетъ такое первенствующее значеніе.

Удерживала насъ также нѣсколько и мысль о томъ, возможно ли заниматься переводами съ одного языка на другой съ тѣмъ возрастомъ, который еще недостаточно знаетъ чужой языкъ и только еще учится владѣть своимъ собственнымъ. Не составляетъ ли переводъ такой работы, которая можетъ быть только вѣнцомъ знанія того и другого языка — и языка подлинника, и языка, на который переводишь? Эту мысль особенно отстаиваетъ Олертъ[1]), и намъ знакомо было его возраженіе противъ ученическихъ переводовъ на урокахъ родного языка, которое онъ выражалъ слѣдующимъ образомъ, говоря о нѣмецкомъ языкѣ, какъ родномъ: «Для знанія самого нѣмецкаго языка переводъ вовсе не можетъ принести ничего: это знаніе можетъ быть пріобрѣтено только изученіемъ самого нѣмецкаго языка, такъ какъ своеобразіе нѣмецкой рѣчи покоится на *особомъ* дѣйствіи законовъ психологіи и языка, на *особомъ* историческомъ развитіи. Владѣніе роднымъ языкомъ въ его современныхъ, литературныхъ, твердо установленныхъ формахъ и сопутствующее знаніе его историческаго развитія въ данномъ случаѣ одни только и ведутъ къ цѣли». О самихъ переводахъ Олертъ еще прибавляетъ: «Такъ какъ ученикъ въ своемъ запасѣ словъ необыкновенно ограниченъ, то учителю приходится постоянно первому сообщать ему подходящія

---

[1]) Arn. Ohlert. Allgem. Methodik des Sprachunterrichts. — Hannover 1893, S. 202.

выраженія, а работа ученика такимъ образомъ сводится только къ повторенію того, что сообщилъ ему учитель»[1]).

Возражали намъ и наши товарищи по дѣлу, говоря, что въ данномъ случаѣ можно поставить себя въ ложное положеніе передъ классомъ, такъ какъ, при несовершенномъ знаніи иностранныхъ языковъ съ нашей стороны, можетъ оказаться, что нѣкоторыя ученицы будутъ знать языки гораздо лучше насъ и, можетъ-быть, станетъ еще вопросомъ, кто у кого долженъ будетъ учиться въ этомъ дѣлѣ.

Надо сказать впрочемъ, что послѣднее возраженіе смущало насъ меньше всего. Во-первыхъ, потому, что въ самомъ этомъ возраженіи уже заключалась надежда и предположеніе, что учащіеся могутъ въ этой работѣ оказаться достаточно сильны, а во-вторыхъ, мы считаемъ однимъ изъ величайшихъ педагогическихъ заблужденій взглядъ, что преподаватель долженъ являть себя передъ учащимися постоянно непогрѣшимымъ существомъ. Чѣмъ проще и охотнѣе преподаватель признаетъ свою ошибку, чѣмъ съ большимъ уваженіемъ отнесется къ поправкѣ, идущей отъ его ученика, тѣмъ больше, намъ думается, онъ только выигрываетъ въ глазахъ учащихся, тѣмъ правдивѣе и естественнѣе, тѣмъ болѣе по-человѣчески можетъ итти вся классная работа. Да притомъ и первыя вышеприведенныя возраженія, по мѣрѣ того, какъ мы все болѣе въ нихъ разбирались, начинали казаться намъ все менѣе и менѣе убѣдительными.

Правда ли въ самомъ дѣлѣ, что къ переводу съ иностраннаго языка на родной можно приступить только тогда, когда въ совершенствѣ владѣешь обоими? Какъ узнать, достигъ ли ты этого совершенства? Гдѣ его предѣлы? Не значитъ ли это, во-первыхъ, откладывать всякіе переводы не только въ долгій, но даже въ безсрочный ящикъ, а во-вторыхъ, не кроется ли въ этомъ утвержденіи нѣкоторой фальши? Отчего эту мысль связывать только съ переводами а не со всякими человѣческими дѣлами, которые, вѣдь,

---

[1]) A. Ohlert, ibidem, S. 202. «Für die Kenntnis der deutschen Sprache selbst aber kann das Übersetzen gar nichts tun; diese Kenntnis kann nur durch den deutschen Unterricht gewonnen werden. Denn die Eigentümlichkeiten des deutschen Sprachgebrauchs beruhen auf einer besonderen Wirksamkeit der sprachpsychologischen Gesetze und auf besonderer historischen Entwicklung. Die Beherrschung der Muttersprache in ihrer heutigen, literarisch festgesetzten Gestaltung und eingehende Kenntnis ihrer historischen Entwicklung führen hier allein zum Ziel». — «Da der Schüler in seinem Wortschatz ungemein beschränkt ist, so muss der Lehrer ihm die passenden Ausdrücke immer erst sagen; die Tätigkeit des Schülers beschränkt sich also darauf, das vom Lehrer Mitgeteilte nachzusprechen».

въ самомъ дѣлѣ лучше дѣлать тогда, когда можешь дѣлать ихъ въ совершенствѣ? А кто изъ насъ дѣлаетъ свои дѣла въ совершенствѣ? И не приступаемъ ли мы далеко не вполнѣ вооруженными къ дѣлу тогда, въ особенности, когда мы ему учимся и притомъ рѣшительно по всѣмъ предметамъ? Почему переводы должны составить исключеніе? Знаемъ ли мы дѣйствительно въ совершенствѣ тѣ предметы, которые преподаемъ? И, можетъ-быть, самый законъ жизни состоитъ въ томъ, что мы учимся уча, въ самой работѣ совершенствуемся въ дѣлѣ, переводя съ иностраннаго языка на родной, начинаемъ лучше понимать оба — à force de forger on devient forgeron. Намъ думалось также, что ничего плохого, ничего вреднаго для ученицъ не будетъ, если при переводѣ нѣкоторыя его формы останутся спорными; мы, какъ и выше говорили, думаемъ, что и средняя школа, и всякая школа могутъ и должны указывать своимъ учащимся спорность нѣкоторыхъ свѣдѣній, которыми располагаютъ люди; мы указывали тогда педагогическое значеніе такой постановки дѣла (см. стран. 32).

Притомъ, на ряду съ возраженіями, мы встрѣчали и въ педагогической литературѣ и въ жизни нѣкоторое подтвержденіе большой важности переводовъ съ иностраннаго на родной языкъ.

Лансонъ, напримѣръ, въ своей книгѣ о сочиненіяхъ опредѣленно говоритъ: «Для того, чтобы пріучить себя быстро и легко находить нужныя слова, чтобы пріобрѣсти умѣнье говорить легко, употребляя слова въ ихъ точномъ смыслѣ, — превосходное средство переводить то съ письменной, то съ устной рѣчи, отрывки изъ англійскихъ и нѣмецкихъ писателей. Отыскивая наиболѣе вѣрныя выраженія, соотвѣтствующія чужестраннымъ словамъ и мыслямъ авторовъ, еще болѣе углубляешься въ смыслъ французскихъ словъ, лучше отдаешь себѣ отчетъ въ ихъ силѣ, и тѣмъ самымъ запасаешься на тотъ случай, когда придется выражать собственныя мысли»[1]).

Что работа надъ переводами есть высокообразовательная работа, что она учитъ понимать ясно зависимость смысла отъ формы, что она научаетъ шире смотрѣть на языкъ вообще, и на свой въ осо-

---

[1]) «Pour s'habituer à trouver vite et facilement les mots dont on a besoin, pour acquérir la facilité de parler avec propriété, il sera excellent de traduire, par écrit quelquefois, souvent de vive voix, des morceaux d'auteurs anglais ou allemands. En recherchant les termes les plus justes qui répondent aux mots étrangers et aux idées des écrivains, on pénètre plus avant dans le sens des mots français, on en mesure mieux d'énergie, et l'on en fait provision en même temps pour le jour où l'on devra exprimer ses propres pensées». G. Lanson. — Conseils sur l'art d'écrire, p. 245—246.

бенности, это указываетъ и Фридрихъ Паульсенъ, имѣя въ виду переводы съ древнихъ античныхъ языковъ. «Сама по себѣ работа надъ чужимъ языкомъ», говоритъ онъ, «служитъ отличной школой искусства говорить и думать: грамматическія, а съ ними и логическія категоріи представляются здѣсь учащемуся, какъ нѣчто новое, чуждое, объективное. Переводъ съ одного языка на другой заставляетъ человѣка давать себѣ точный отчетъ въ формѣ и смыслѣ, требуетъ, чтобъ онъ искалъ выраженій и тщательно пригонялъ ихъ къ содержанію. Подобное вліяніе тѣмъ сильнѣе, чѣмъ отдаленнѣе отъ родного и чѣмъ своеобразнѣе оказывается изучаемый языкъ.

«Новые языки слишкомъ близкая между собой родня: всѣ они выросли на общей почвѣ — на почвѣ христіанства, древности и германства. Слова и обороты вообще въ нихъ такъ схожи, что можно нерѣдко дѣлать переводъ чисто механическимъ путемъ... И чѣмъ глубже вникаешь въ эти (древніе) языки, тѣмъ яснѣе становится, что переводить съ нихъ, собственно говоря, вещь невозможная; надо сжиться съ античнымъ способомъ мыслить и выражаться, и тогда только слова древнихъ становятся яснѣе и поддаются передачѣ по духу въ родномъ языкѣ. Сверхъ того, древніе писатели являются рѣдкими художниками слова и блещутъ своею наблюдательностью и умѣньемъ схватывать самую суть вещей. Такимъ образомъ сжиться съ міромъ ихъ мыслей значитъ пройти превосходную школу искусства обращенія съ мыслями вообще»[1]).

И Буслаевъ и Срезневскій также придавали значеніе переводамъ, и Срезневскій въ особенности переводамъ со славянскаго и древне-русскаго языка[2]). Рудольфъ Леманъ видитъ пользу переводовъ съ иностранныхъ и въ особенности древнихъ языковъ на урокахъ родного языка для выработки слога у учащихся[3]). Въ сравнительно недавно вышедшемъ сборникѣ Лезина[4]) Горнфельдъ, въ статьѣ «Муки слова» такъ говоритъ о расширеніи умственнаго горизонта въ работѣ надъ переводомъ: «Роль готовыхъ формъ языка, въ которыя волей-неволей укладывается наша мысль, получаетъ особенно яркое освѣщеніе въ свѣтѣ разнообразныхъ случаевъ выраженія одной и той же мысли на разныхъ языкахъ».

---

[1]) Н. Сперанскій. Очерки по ист. ср. шк. въ Германіи, страницы 209—210.

[2]) См. Ѳ. Буслаевъ. О препод. отеч. яз. 2-е изд., стран. 46. Срезневскій. Бесѣды, стран. 182.

[3]) R. Lehmann. Der deutsche Unterricht, S. 201.

[4]) Лезинъ. Вопросы теоріи и психологіи творчества, стран. 150—151.

«Всякій языкъ состоитъ изъ идіотизмовъ, и потому самый лучшій переводъ на другой языкъ есть перенесеніе предмета въ нѣсколько иную сферу идей, а не только словъ. «Какъ смѣшно, — говорилъ извѣстному синологу Гобеленцу девятилѣтній мальчикъ, свободно владѣющій нѣсколькими языками, — когда я о какой-нибудь вещи думаю по-нѣмецки, по-французски, или по-англійски — всякій разъ она совсѣмъ другая» (Die Sprachwissenschaft, стран. 71). «Я не могъ бы больше читать «Фауста» по-нѣмецки, — говорилъ Гёте Эккерману, — но во французскомъ переводѣ онъ кажется мнѣ вновь чѣмъ-то свѣжимъ, новымъ и остроумнымъ».

И намъ казалось, что опасеніе Олерта, будто переводы могутъ сдѣлать учащихся, слишкомъ большими формалистами слова, что въ нихъ разовьется словесничество (verbalismus — по выраженію Олерта)[1]), намъ казалось, такое опасеніе напраснымъ. Можно вполнѣ согласиться съ словами В. Ключевскаго, которыя мы уже разъ приводили, что точное пониманіе слова и выраженія только способствуетъ и точному пониманію дѣйствительнаго факта, и что офранцуженные русскіе бары въ началѣ XIX вѣка иногда не понимали русской дѣйствительности именно потому, что «не умѣли назвать въ ней ничего своимъ именемъ».

Да притомъ въ этой работѣ многое зависитъ отъ того, какую задачу поставить переводу и какъ его вести. Здѣсь стоитъ вспомнить слова Гримма о томъ направленіи, котораго нужно держаться въ настоящемъ переводѣ. «Мнѣ хотѣлось бы», писалъ Гриммъ, «чтобъ рядомъ съ тѣми переводами съ иностранныхъ языковъ, цѣль которыхъ доказать дословное пониманіе формы предложеній, выполнялись и другіе переводы, задачей которыхъ было бы передать внутренній складъ мысли чуждаго писателя истиннымъ нѣмецкимъ оборотомъ мысли, что при безупречности языка раскрываетъ самый смыслъ предложеній и является доказательствомъ полнаго пониманія[2]).

Намъ представляется, что наиболѣе ярко живую душу перевода и его значенія передалъ одинъ изъ величайшихъ переводчиковъ

---

[1]) A. Ohlert. Allgem. Meth., S. 204.

[2]) H. Grimm. Aus den letzten 5 Jahren. 15 Essays, S. 58. «Ich wünche, dass neben denjenigen Übersetzungen aus anderen Sprachen, deren Zweck ist, das Verständnis der Satzformen von Wort zu Wort zu beweisen andere Übersetzungen verlangt werden, deren Absicht dahin geht, das innere Gedankengefüge des fremden Autors in ein deutsches Gedankengefüge, das in untadelhafter Sprache den Inhalt der Sätze darlegt und den Beweis völligen Verständnisses liefert».

въ мірѣ — Мартинъ Лютеръ въ своемъ окружномъ посланіи о переводахъ (Sendbrief vom Dolmetschen), въ которомъ онъ осмѣиваетъ схоластическіе переводы. Мысль Лютера гласитъ о необходимости живого чувства родного языка въ каждомъ переводѣ Его слова звучатъ, правда, по обыкновенію безцеремонно, но сильно, правдиво и выразительно. «Ну и нечего тебѣ», пишетъ онъ, «подобно этимъ осламъ, вопрошать буквы латинскаго языка о томъ, какъ нужно сказать по-нѣмецки: спроси объ этомъ мать въ семьѣ, уличныхъ мальчишекъ, простого человѣка на рынкѣ и смотри при этомъ имъ въ морду, какъ они говорятъ, а затѣмъ и переводи». («Denn man muss nicht die Buchstaben in der lateinischen Sprache fragen, wie man soll deutsch reden, wie diese Esel tun; sondern man muss die Mutter im Hause, die Kinder aus den Gassen, den gemeinen Mann auf dem Markt drum fragen und denselbigen auf das Maul sehen, wie sie reden, und darnach dolmetschen»).

И едва ли можно опасаться, что если цѣлью перевода поставить такую жизненную задачу, если переводить по существу, то разовьется словесничество у юныхъ переводчиковъ.

И, вотъ, разбираясь все болѣе и болѣе и въ собственномъ пониманіи дѣла и въ мысляхъ, читанныхъ и слышанныхъ у другихъ людей, мы пришли къ убѣжденію, что учащимся въ средней школѣ переводы могутъ быть полезны, для ихъ пониманія явленій языка вообще, а своего въ особенности.

Вопросъ состоялъ теперь для насъ въ томъ, достаточно ли нашего знанія иностранныхъ языковъ, для руководства переводами; хватитъ ли у учащихся охоты, интереса, запаса словъ, чувства языка, чтобъ плодотворно заниматься этимъ дѣломъ; оставалось только рѣшить, какой языкъ (или языки) выбрать для перваго опыта въ этомъ дѣлѣ.

Вопросъ о древнихъ языкахъ рѣшался самъ собою, такъ какъ ученицы женскихъ гимназій ихъ не изучаютъ; приходилось отказаться также отъ переводовъ съ славянскаго и древне-русскаго языка, такъ какъ и эти языки слишкомъ мало знакомы учащимся, и потому надо было остановиться или на французскомъ или на нѣмецкомъ языкѣ, которые проходятся въ женскихъ гимназіяхъ; и въ данномъ случаѣ присоединялось еще то удобство, что въ гимназіи, гдѣ я преподавалъ, почти не было ученицъ, которыя не изучали бы одинъ изъ языковъ: всѣ, за очень немногими исключеніями, учились и французскому и нѣмецкому языку; не изучающихъ того или другого языка не было совсѣмъ. Намъ казалось, съ одной стороны, неправильнымъ изъ-за немногихъ исключеній отказываться отъ занятій, которыя могли быть полезны всему классу,

съ другой стороны, мы надѣялись, что ученицы, не знающія французскаго языка, воспользуются зато переводами съ нѣмецкаго, и наоборотъ, да, наконецъ, намъ казалось, что можетъ быть своя доля пользы даже для не знающаго иностраннаго языка отъ слушанія обсужденія разныхъ русскихъ выраженій и выясненія связанныхъ съ ними оттѣнковъ мысли. Замѣчаніе Паульсена о томъ, что новые языки Европы слишкомъ близки другъ къ другу, и потому съ нихъ не такъ полезно переводить, сомнительное для насъ и по существу, въ данномъ случаѣ совсѣмъ не имѣло значенія, такъ какъ русскій языкъ, несмотря на сродство во многомъ съ новыми европейскими языками, во многомъ существенно отъ нихъ отличается, и занимаетъ среди европейскихъ языковъ нѣсколько особое мѣсто. Намъ припоминается тутъ же разсказъ, слышанный нами отъ Н. В. Сперанскаго[1]), преподававшаго одно время русскій языкъ въ высшей школѣ восточныхъ языковъ въ Парижѣ, о нѣкоторыхъ впечатлѣніяхъ, которыя получали его ученики-французы отъ русскаго языка. Они чувствовали стихійное различіе этихъ двухъ языковъ, и когда Н. В. Сперанскій предлагалъ имъ для перевода на ихъ родной языкъ небольшіе разсказы гр. Л. Н. Толстого, изъ его «Книги для чтенія послѣ азбуки», то ученики Н. В. Сперанскаго, уже понимавшіе русскій языкъ, любовались языкомъ Толстого и говорили: C'est admirablement raconté, mais c'est très difficile à traduire». («Это удивительно разсказано, но это страшно трудно перевести»). Какъ образчикъ оборотовъ, которые удивляли французовъ въ русскомъ языкѣ, Н. В. Сперанскій вспоминалъ тотъ оборотъ усиленія посредствомъ повторенія, напримѣръ, сказуемаго, который непереводимъ на французскій языкъ. У Толстого сказано: «Бѣлка *прыгала, прыгала* и упала». Французъ становится передъ этимъ выраженіемъ втупикъ: такое соединеніе ему совершенно чуждо: онъ можетъ сказать: «l'écureuil en sottant tomba», но для него немыслимъ оборотъ: «l'écureuil sottait, sottait et tomba».

Для начала мы остановились на французскомъ языкѣ, который знаемъ нѣсколько и грамматически, и воспользовались французской хрестоматіей, бывшей на рукахъ у ученицъ. Выбрать текстъ было трудно. Хотѣлось взять что-нибудь, что заключало бы въ себѣ достаточное, но не чрезмѣрное количество французскихъ

---

[1]) Автора извѣстныхъ книгъ по исторіи школы, а также составившаго въ сотрудничествѣ съ P. Boyer очень интересную книгу: «Manuel pour l'étude de la langue russe». Paris. 1905, предназначенную для французовъ, желающихъ изучать русскій языкъ, но имѣющую большое значеніе и для каждаго русскаго, интересующагося тѣмъ и другимъ языкомъ.

идіомовъ, которые заставили бы ученицъ, хотя и посильно, но поломать голову надъ тѣмъ, какъ передать ихъ по-русски. Работа предназначалась для ученицъ 6-го класса гимназіи. Мы выбрали, наконецъ, изъ хрестоматіи (C. Tripet: Lectures littéraires — M. 1905 г.) воспоминанія Піера Лоти о томъ, какъ онъ въ первый разъ увидалъ море: (Pierre Loti. — Comment s'est éveillée ma vocation de marin, p. 34).

Прежде, чѣмъ предлагать перевести эту статью ученицамъ, мы перевели ее сами и, нужно сказать, немало помарокъ пришлось намъ сдѣлать раньше, чѣмъ нѣсколько, хотя и не совсѣмъ, удовлетвориться текстомъ; но затрудненія, которыя мы встрѣчали при переводѣ, удовольствіе отъ ихъ преодолѣванія, только убѣждали насъ еще болѣе, что тутъ найдется много полезнаго для работы учащихся.

Мы позволяемъ себѣ привести здѣсь нашъ переводъ вмѣстѣ съ подлинникомъ, чтобы видно было, какія поправки могли внести въ него ученицы, и какъ онѣ сами могли овладѣть этой задачей.

Pierre Loti.

Comment s'estéveillée ma vocation de marin.

Je voudrais essayer de dire maintenant l'impression que la mer m'a causée, lors de notre première entrevue, qui fut un bref et lugubre tête-à-tête. Par exception, celle-ci est une impression crépusculaire; on y voyait à peine, et cependant l'image apparue fut si intense qu'elle se grava d'un seul coup pour jamais. Et j'éprouve encore un frisson rétrospectif, dès que je concentre mon esprit sur ce souvenir.

J'étais arrivé le soir, avec mes parents, dans un village de la côte saintongeaise, dans une maison de pêcheurs louée pour la saison des bains. Je savais que nous étions venus là pour une chose qui s'appelait la mer, mais je ne l'avais pas encore vue (une ligne de dunes me la cachait, à cause de ma très petite taille) et j'étais dans une extrême impatience de la connaître.

Après le dîner donc, à la tombée de la nuit, je m'échappai seul dehors. L'air vif, âpre, sentait je ne sais quoi d'inconnu, et un bruit singulier, à la fois faible et immense, se faisait derrière les petites montagnes de sable auxquelles un sentier conduisait. Tout m'effrayait, ce bout de sentier inconnu, ce crépuscule tombant d'un ciel couvert, et aussi la solitude de ce coin de village...

Cependant, armé d'une de ces grandes résolutions subites, comme les bébés les plus timides en prennent quelquefois, je partis d'un

pas ferme... Puis, tout à coup, je m'arrêtai, glacé, frissonnant de peur. Devant moi, quelque chose apparaissait, quelque chose de sombre et de bruissant qui avait surgi de tous les côtés en même temps et qui semblait ne pas finir; une étendue en mouvement qui me donnait le vertige mortel... Evidemment c'était ça; pas une minute d'hésitation, ni même d'étonnement que ce fût ainsi, non, rien que de l'épouvante; je reconnaissais et je tremblais. C'était d'un vert obscur presque noir: ça semblait instable, perfide, engloutissant; ça remuait et ça se démenait partout à la fois, avec un air de méchanceté sinistre. Au-dessus, s'étendait un ciel tout d'une pièce, d'un gris foncé, comme un manteau lourd.

Très loin, très loin seulement, à d'inappréciables profondeurs d'horizon, on apercevait une déchirure, un jour entre le ciel et les eaux, une longue fente vide, d'une claire pâleur jaune...

Pour la reconnaître ainsi, la mer, l'avais je déjà vue?

Peut-être, inconsciemment, lorsque, vers l'âge de cinq ou six mois, on m'avait emmené dans l'ile, chez une grand'tante, soeur de ma grand'mère. Ou bien avait-elle été si souvent regardée par mes ancêtres marins, que j'étais né ayant déjà dans la tête un reflet confus de son immensité?

Nous restâmes un moment l'un devant l'autre; moi fasciné par elle. Dès cette première entrevue sans doute, j'avais l'insaisissable pressentiment qu'elle finirait un jour par me prendre, malgré toutes mes hésitations, malgré toutes les volontés qui essayeraient de me retenir...

Ce que j'éprouvais en sa présence était non seulement de la frayeur, mais surtout une tristesse sans nom, une impression de solitude désolée, d'abandon, d'exil...

Et je repartis en courant, la figure très bouleversée, je pense, et les cheveux tourmentés par le vent, avec une hâte extrême d'arriver auprès de ma mère, de l'embrasser, de me serrer contre elle; de me faire consoler de mille angoisses anticipées, inexpressibles qui m'avaient étreint le coeur à la vue de ces grandes étendues vertes et profondes.

Pierre Loti.

Какъ во мнѣ пробудилось призваніе моряка.

«Мнѣ хотѣлось бы попробовать передать теперь впечатлѣніе отъ моей давнишней первой встрѣчи съ моремъ — эта встрѣча была краткимъ и мрачнымъ свиданьемъ, съ глазу на глазъ.

«Случилось такъ, что это впечатлѣніе было впечатлѣніемъ сумерекъ: едва можно было разглядѣть что-нибудь, и все-таки этотъ

образъ былъ такой силы, что запечатлѣлся въ моей душѣ разъ навсегда... и до сихъ поръ, какъ только я сосредоточиваюсь на этомъ воспоминаніи, меня и заднимъ числомъ пробираетъ дрожь.

«Пріѣхалъ я вечеромъ, съ моими родителями, въ одну деревню, на сантонжескомъ взморьѣ, въ рыбачью хижину, снятую нами на время купаній. Я хорошо зналъ, что мы туда пріѣхали ради чего-то, что называлось моремъ, но я его еще не видѣлъ (гряда дюнъ скрывала его отъ меня, такъ какъ я былъ еще очень малъ), и я сгоралъ нетерпѣніемъ поскорѣе узнать это что-то.

«Итакъ, послѣ обѣда, когда уже стала надвигаться ночь, я украдкой, одинъ одинешенекъ, вышелъ изъ дому. Чѣмъ-то мнѣ незнакомымъ пахло въ рѣзкомъ свѣжемъ воздухѣ, и какой-то особенный гулъ, одновременно и слабый и мощный, несся изъ-за песчаныхъ холмовъ, къ которымъ вела тропинка.

«Все меня пугало: и эта незнакомая тропинка, и сумракъ, падавшій съ неба, заволоченнаго тучами, и вмѣстѣ пустынность этого деревенскаго угла... Однако, съ внезапной рѣшимостью, которая иногда охватываетъ и самыхъ маленькихъ и даже робкихъ дѣтей, я двинулся твердымъ шагомъ. И вдругъ я сразу остановился, оледенѣвъ, дрожа отъ ужаса. Передо мною, что-то росло, что-то темное и шумное: оно какъ-то сразу со всѣхъ сторонъ прибывало — и, казалось, конца ему не было; отъ этого безконечнаго движенія у меня смертельно кружилась голова... Очевидно это было «то самое»: ни минуты колебанія, ни даже удивленія, что это должно быть «именно такъ» — я не испытывалъ; нѣтъ — я испытывалъ только ужасъ; я все больше узнавалъ и трепеталъ.

«Это «что-то» было темно-зеленое, почти черное; въ немъ чувствовалось что-то — непостоянное, предательское и втягивающее: оно все какъ-то двигалось и клокотало, и въ немъ чудилось что-то недоброе и зловѣщее; а надъ нимъ тяжелымъ покровомъ простиралось непрерывное темно-сѣрое небо.

«И только далеко, далеко — въ недосягаемой дали горизонта между небомъ и валами воды, какъ что-то разорванное, свѣтлѣла длинная свободная полоска блѣдно-желтаго цвѣта...

«Какъ я могъ узнать это море? развѣ я его когда-нибудь уже видѣлъ?

«Можетъ-быть, разъ я и смотрѣлъ на него, но безсознательно: это было тогда, когда меня пяти или шестимѣсячнымъ ребенкомъ возили на островъ къ сестрѣ моей бабушки. А можетъ быть и мои предки-моряки такъ часто глядѣли на море, что я и родился уже съ смутнымъ представленіемъ объ его безпредѣльности?

«Одно мгновеніе мы оставались другъ противъ друга: оно меня приворожило. И, несомнѣнно, съ этой первой встрѣчи во мнѣ зародилось таинственное предчувствіе, что въ концѣ концовъ оно меня увлечетъ, не взирая ни на какія мои колебанія, ни на какія мои усилія ему воспротивиться... Впрочемъ не одинъ только страхъ я чувствовалъ отъ его близости; нѣтъ, кромѣ страха, я чувствовалъ какую-то невыразимую грусть, какую-то безнадежность одиночества, покинутости, ссылки...

«И я бѣгомъ пустился назадъ, должно быть, въ очень растрепанномъ видѣ, съ развѣвающимися отъ вѣтра волосами, съ страстнымъ желаніемъ сейчасъ, сейчасъ вернуться къ моей матери, обнять ее, прижаться къ ней: чтобъ она меня утѣшила въ моей глубокой, невыразимой тоскѣ не по возрасту, отъ которой сжималось мое дѣтское сердце, подъ впечатлѣніемъ этой громадной зеленой, глубокой безпредѣльности».

Предлагая ученицамъ сдѣлать этотъ переводъ, мы ихъ предупредили, что достоинство перевода будетъ заключаться въ томъ, чтобъ онъ сдѣланъ былъ чистымъ русскимъ языкомъ, чтобы въ немъ незамѣтно было тѣхъ слѣдовъ французской конструкціи, которая ему чужда; что въ то же время переводъ долженъ держаться какъ можно ближе къ французскому тексту, и вольность перевода, будетъ уже его слабой стороной. Что переводчикъ долженъ прежде всего понять автора, его настроеніе, по возможности его намѣренія и тщательно выбирать русскія слова, чтобъ они точно передавали смыслъ французскаго подлинника. Мы сообщили имъ также мнѣніе Гримма и Лютера о томъ, въ чемъ заключается основная задача всякаго перевода.

И необычность работы на урокахъ родного языка, и цѣль, поставленная переводу, намъ казалось, ихъ заинтересовала; мы назначили недѣлю срока на исполненіе перевода и пріурочили его обсужденіе къ одному изъ тѣхъ дней, когда у насъ было два часа подрядъ, чтобъ имѣть возможность обстоятельнѣе обсудить сдѣланную работу. Вмѣстѣ съ этимъ мы сообщили ученицамъ и то, что мы сами далеко не сильны въ французскомъ языкѣ, но надѣемся соединенными усиліями вмѣстѣ съ ними выработать надлежащій текстъ перевода; мы обѣщали имъ также прочесть и нашъ переводъ, что также, повидимому, представилось имъ интереснымъ.

Когда работы, наконецъ, были намъ поданы, у насъ окончательно разсѣялись всѣ сомнѣнія о возможности и цѣлесооб-

разности подобной работы съ учащимися старшихъ классовъ средней школы. Насколько мы могли разобраться въ дѣлѣ, мы оказались другъ другу взаимно полезны: интересъ къ работѣ у ученицъ проявился огромный, способность къ переводу очень большая, а все вмѣстѣ въ цѣляхъ пониманія явленій языка и сознательнаго отношенія къ собственному, очень плодотворно.

Мы позволимъ себѣ разсказать нѣкоторые факты, выступившіе во время самаго обсужденія перевода.

Нужно сказать, что желающихъ высказаться было очень много; за немногими исключеніями всѣ ученицы очень оживленно, бодро, можно сказать, весело и серьезно принимали участіе въ выясненіи того, что можно было принять, какъ наиболѣе точное, наиболѣе русское выраженіе, наиполнѣе передававшее смыслъ французскаго текста. И мы не могли не вспомнить тутъ, какъ ошибочна мысль Олерта, что у учащихся не хватитъ своихъ словъ для перевода, что имъ придется только повторять тутъ сообщенное имъ учителемъ. Нѣтъ, работа ученицъ показывала, что у нихъ есть достаточно словъ и вкуса къ ихъ употребленію и пониманію, и на нашихъ глазахъ ярко пробуждалось въ нихъ и росло то, что французы называютъ le génie du langage, нѣмцы — Sprachgefühl, — однимъ словомъ пониманіе духа языка.

Мы собирались, получивъ въ условленный день ученическія работы, прочитать ихъ на дому, отобрать то, чѣмъ всего цѣлесообразнѣе будетъ воспользоваться при обсужденіи текста перевода, а затѣмъ и заняться вмѣстѣ съ классомъ выясненіемъ средствъ и задачъ, которыя можетъ имѣть передъ собою переводчикъ, но обстоятельства сложились иначе, и намъ казалось, что лучше всего не измѣнять складывающагося положенія. Вручивъ намъ свои работы, нетерпѣливо интересуясь оцѣнкой этихъ работъ, ученицы попросили насъ прежде всего, въ этотъ же урокъ, не откладывая, прочесть имъ переводъ, сдѣланный нами, чтобъ узнать нашу точку зрѣнія на то, какъ слѣдуетъ передать по-русски отдѣльныя, наиболѣе трудныя и сомнительныя въ ихъ глазахъ мѣста и выраженія текста.

Оказалось, и это было естественно, что ученицъ затрудняло въ переводѣ то же, что и насъ, а первый опытъ обсужденія ученическихъ переводовъ самъ собой превратился въ разсмотрѣніе не ученическихъ, а нашей работы, и, надо сказать, что ученицы, хотя и были удовлетворены нашимъ переводомъ въ общемъ, въ отдѣльныхъ случаяхъ высказали рядъ интересныхъ замѣчаній, которыя дали поводъ къ оживленному разбору многихъ вопросовъ языка, изъ которыхъ одни предстали

передъ нами, какъ такіе, относительно которыхъ можно было притти къ общему соглашенію, а въ другихъ — пришлось показать ученицамъ (и мы считаемъ это впечатлѣніе въ высокой степени полезнымъ), что есть въ живомъ языкѣ выраженія, которыя для всѣхъ, какъ обязательныя, не могутъ быть предложены; что въ пониманіи явленій языка и вкусѣ къ отдѣльнымъ выраженіямъ большую роль играютъ тѣ ассоціаціи идей, которыя у каждаго изъ насъ сопровождаютъ нашъ языкъ. Въ признаніи этого факта ученицами для насъ раскрылась и еще одна полезная сторона труда надъ переводами: мы убѣдились, что переводы въ особенности могутъ содѣйствовать развитію въ людяхъ уваженія къ чужому мнѣнію; съ одной стороны, къ этому даетъ толчокъ очевидность законности выразить мысль различно иностранцемъ и соотечественникомъ, а съ другой, — необходимость признать право за другими людьми пользоваться выраженіями, намъ несвойственными и въ нашемъ родномъ языкѣ: такія впечатлѣнія, расширяя взоръ человѣка, содѣйствуютъ развитію въ немъ терпимости. Вмѣстѣ съ этимъ, казалось намъ, здѣсь же въ этой необходимости настойчиво искать полнаго соотвѣтствія содержанія и формы, закладываются элементы отчетливыхъ, совѣстливыхъ научныхъ пріемовъ работы.

Обсужденіе касалось иногда конструкціи, иногда права превратить прилагательное въ глаголъ при переводѣ, иногда возможности нѣсколько словъ французскаго текста замѣнить одной приставкой по-русски, иногда, наоборотъ, необходимости большого количества русскихъ словъ для передачи краткаго французскаго выраженія; иногда насъ останавливала на себѣ выразительность глагольныхъ приставокъ и зависимость точности смысла, отъ того или другого слога въ началѣ глагола; много интереса вызывало и толкованіе самаго текста подлинника; ученицы оживленно спорили о пригодности того или другого слова для выраженія мысли переводимаго текста.

Приведемъ примѣры.

Нашъ переводъ заглавія: *Какъ во мнѣ пробудилось призваніе моряка!* (Comment s'est eveillée ma vocation de marin) не удовлетворилъ нѣкоторыхъ ученицъ: онѣ находили, что переводъ точенъ, но будетъ еще болѣе по-русски сказать, и это нисколько не измѣнитъ смысла заглавія, если перевести его словами: *какъ во мнѣ проснулся морякъ*. Мы соглашались съ этимъ замѣчаніемъ, но часть ученицъ очень стояла за то, что буквальность перевода, при сохраненіи правильности русскаго оборота, есть какъ разъ то, къ чему нужно стремиться, въ данномъ случаѣ нѣтъ основанія

отступать отъ буквальнаго текста. Вопросъ остался нерѣшеннымъ для даннаго случая, и многія раздѣлились.

Но можно было замѣтить большое и даже радостное удовлетвореніе класса при разборѣ одной изъ дальнѣйшихъ фразъ: «Ou bien, avait-elle été si souvent regardée par mes ancêtres marins». (У насъ переведено: *а, можетъ быть, и мои предки моряки такъ часто глядѣли на море.)* Одна ученица была неудовлетворена этимъ переводомъ, хотя сама перевела приблизительно такъ же; она говорила, что еще не знаетъ, въ чемъ дѣло, но, что по-русски, ей кажется, можно сказать это проще и лучше, и, когда классъ былъ неудовлетворенъ такой неопредѣленной критикой, ученица вдругъ нашла то, что ей казалось наиболѣе русскимъ оборотомъ; и когда она сказала, что, вмѣсто словъ *такъ часто глядѣли на море* лучше сказать *такъ наглядѣлись на море*, надо было видѣть удовольствіе ея подругъ отъ этой удачной замѣны двухъ французскихъ словъ однимъ русскимъ, отъ выразительности здѣсь этой русской приставки *на*. И намъ казалось, что подобныя минуты въ работѣ надъ языкомъ имѣютъ большое образовательное значеніе.

Не могли помириться ученицы и съ выраженіемъ въ нашемъ переводѣ: *меня и заднимъ числомъ пробираетъ дрожь*. Ихъ коробило это выраженіе; мы соглашались, что выраженіе не изъ удачныхъ, но другого болѣе точнаго перевода для выраженія «Et j'éprouve encore un frisson rétrospectif» мы не нашли.

Взамѣнъ намъ былъ предложенъ ученицами гораздо болѣе совершенный переводъ: *Оглядываясь на прошедшее, я испытываю былую* (нѣкоторыя предлагали: *когда-то испытанную, пережитую) дрожь;* нѣкоторыя ученицы предлагали слово *дрожь*, замѣнить словомъ *трепетъ*.

Нашъ переводъ: *оледенѣвъ, дрожа отъ ужаса* (glacé, frissonnant de peur), предлагали замѣнить выраженіемъ *застывъ, затрепетавъ отъ страха*. Наше выраженіе: *съ страстнымъ желаніемъ сейчасъ, сейчасъ вернуться къ моей матери* (avec une hâte extrême d'arriver auprès de ma mère) — выраженіемъ *спѣша, торопясь вернуться къ моей матери*.

Все это не единственныя поправки, которыя ученицы иногда съ страстнымъ убѣжденіемъ своей правоты спѣшили высказать и горячо отстаивали передъ возраженіями подругъ, но тутъ же онѣ приводили мѣста изъ своихъ собственныхъ переводовъ, въ неправильности которыхъ убѣдились, прослушавъ нашъ переводъ. Примѣры этихъ ихъ ошибокъ мы могли еще болѣе пополнить,

когда познакомились съ ихъ работами и въ одномъ изъ слѣдующихъ уроковъ предложили ихъ на обсужденіе класса.

Нѣкоторыя изъ этихъ ошибокъ происходили отъ непониманія текста, нѣкоторыя и, притомъ большинство, изъ недостаточнаго вниманія къ оттѣнкамъ, подробностямъ текста, что обыкновенно отличаетъ работу людей, еще не проникнувшихся сознаніемъ необходимости работать отчетливо, и эти случаи давали намъ возможность какъ разъ указать, какъ отражается на точности смысла трудъ надъ полною точностью въ его передачѣ.

Вотъ примѣръ недостаточнаго пониманія текста со стороны ученицъ:

«L'air vif, sentait je ne sais quoi d'inconnu переводилось, напримѣръ, *Подбадривающій, рѣзкій воздухъ содержалъ что-то непонятное*, или *Въ жаркомъ возбуждающемъ воздухѣ, чувствовалось что-то незнакомое* и т. п. По поводу этой передачи текста можно было воспользоваться случаемъ, чтобы выяснить, что здѣсь проявлено не только непониманіе текста, но и недопустимая вольность въ его передачѣ.

Въ одной тетради выраженіе: on apercevait une déchirure, un jour entre le ciel et les eaux» было переведено: *точно день между водою и солнцемъ*. Приходилось также указывать, что напримѣръ, «les petites montagnes de sable», по-русски лучше передавать не словами «маленькія горы песку», а просто, *холмы песку*.

Много замѣчаній приходилось дѣлать и по поводу неправильной передачи видовъ, временъ, иногда пропусковъ какихъ-нибудь опредѣленій подробностей. Напримѣръ, въ большинствѣ тетрадей, ученицы въ первыхъ строкахъ статьи не переводили выраженіе tête-à-tête, ограничиваясь переводомъ слова entrevue *(свиданіе)* и думая, что этимъ выражено уже все; онѣ соглашались съ нами, что нельзя упускать здѣсь въ переводѣ и выраженіе: *съ глазу на глазъ* и т. п. Еще какъ примѣръ вольнаго перевода, который вызвалъ въ классѣ большія поправки и возраженія, можемъ привести выраженіе изъ конца статьи, встрѣтившееся намъ въ одной изъ тетрадей: «я возвратился домой, растрепанный отъ вѣтра, съ грустнымъ лицомъ. Со страшной поспѣшностью подбѣжалъ я къ матери, хотѣлось обнять ее, прижаться къ ней, заставить ее утѣшить меня...»

Такихъ примѣровъ ученическихъ удачъ и неудачъ, мы могли бы привести еще много, но и эти, намъ кажется, достаточно характерны, для выясненія сущности работы и правоспособности на нее учащихся средней школы.

Мы попробовали подобный же опытъ произвести съ нѣмецкимъ текстомъ, и результаты его только подтверждали все ту же мысль, что переводы съ иностранныхъ языковъ на урокахъ русскаго языка и возможны, и полезны; но, къ удивленію, несмотря на то, что нѣмецкій языкъ грамматически мы знаемъ хуже, чѣмъ французскій, текстъ нашего перевода вызвалъ меньше поправокъ со стороны ученицъ, и, наоборотъ, мы могли быть имъ полезны въ этой работѣ еще болѣе, чѣмъ въ первой.

Мы и въ этомъ случаѣ текстъ для перевода взяли изъ хрестоматіи: отрывокъ изъ описанія Гейне его поѣздки въ Гарцъ. Вотъ этотъ отрывокъ, и какъ мы его перевели.

Die Harzreise[1]).

(1824).

Die Berge wurden hier noch steiler, die Tannenwälder wogten unten wie ein grünes Meer, und am blauen Himmel oben schifften die weissen Wolken. Die Wildheit der Gegend war durch ihre Einheit und Einfachheit gleichsam gezähmt. Wie ein guter Dichter liebt die Natur keine schroffen Übergänge.

Die Wolken, so bizarr gestaltet sie auch zuweilen erscheinen, tragen ein weisses oder doch ein mildes, mit dem blauen Himmel und der grünen Erde harmonisch korrespondierendes Kolorit, so dass alle Farben einer Gegend wie leise Musik in einander schmelzen, und jeder Naturanblick krampfstillend und gemütberuhigend wirkt...

Eben wie ein grosser Dichter weiss die Natur auch mit den wenigsten Mitteln die grössten Effekte hervorzubringen. Da sind nur eine Sonne, Bäume, Blumen, Wasser und Liebe. Freilich fehlt letztere im Herzen des Beschauers, so mag das Ganze wohl einen schlechten Anblick gewähren, und die Sonne hat dann bloss so und so viel Meilen im Durchmesser, und die Bäume sind gut zum Einheizen, und die Blumen werden nach den Staubfäden klassifiziert, und das Wasser ist nass.

Ein kleiner Junge, der für seinen kranken Oheim im Walde Reisig suchte, zeigte mir das Dorf Lerrbach, dessen kleine Hütten mit grauen Dächern sich über eine halbe Stunde durch das Tal hin-

---

[1]) Послѣднихъ двухъ строкъ въ ученическомъ переводѣ нѣтъ; это произошло потому, что мы переводили по полному собранію сочиненій Гейне, а ученицы по статьѣ хрестоматіи, которая почему то пропустила эти строки, и допустило еще одно измѣненіе: вмѣсто слово Liebe, въ хрестоматіи было поставлено Jugend...

ziehen. «Dort», sagte er, «wohnen dumme Kropfleute und weisse Mohren», — mit letzterem Namen werden die Albinos vom Volke benannt. Der kleine Junge stand mit den Bäumen in gar eigenem Einverständnis; er grüsste sie wie gute Bekannte, und sie schienen rauschend seinen Gruss zu erwidern. Er pfiff wie ein Zeisig, ringsum antworteten zwitschernd die andern Vögel, und ehe ich mich Dessen versah, war er mit seinen nackten Füsschen und seinem Bündel Reisig ins Walddickicht fortgesprungen. Die Kinder, dacht'ich, sind jünger als wir, können sich noch erinnern, wie sie ebenfalls Bäume oder Vögel waren, und sind also noch imstande, dieselben zu verstehen; Unsereins aber ist schon alt und hat zu viel Sorgen, Jurisprudenz und schlechte Verse im Kopf.

Изъ путешествія на Гарцъ.

«Горы здѣсь становились еще круче; еловые лѣса колыхались какъ зеленое море; а въ голубомъ небѣ плыли бѣлыя облака. Дикость мѣстности была какъ бы смягчена ея глубокой простотой и единствомъ впечатлѣнія: какъ истый поэтъ природа не терпитъ рѣзкихъ переходовъ.

«И какъ бы прихотливо не мѣняли свой видъ облака, они несли съ собой нѣжно-бѣлый колоритъ, такъ соотвѣтствовавшій синевѣ неба и зелени долинъ, что всѣ краски пейзажа сливались другъ съ другомъ, какъ тихая музыка, и каждый взглядъ на этотъ видъ вносилъ въ душу что-то безмятежное, успокаивающее. Природа, какъ великій художникъ умѣетъ достигать глубокихъ впечатлѣній самыми скудными средствами.

«У нея въ распоряженіи всего одно и то же солнце, деревья, цвѣты, вода и любовь, но, конечно, стоитъ послѣдней недоставать въ сердцѣ созерцающаго, и все въ его глазахъ получитъ довольно будничный видъ: и солнце будетъ тогда просто имѣющимъ столько-то миль въ діаметрѣ, деревья окажутся годными только для топки, цвѣты распредѣлятся на такіе-то и такіе-то классы по тычинкамъ, а вода покажется только мокра.

«Какой-то маленькій мальчикъ, подбиравшій въ лѣсу хворостъ для своего больного дяди, показалъ мнѣ деревню Лербахъ, маленькіе домики которой, съ сѣрыми крышами, тянулись по долинѣ приблизительно въ получасѣ ходьбы. «Тамъ живутъ», сказалъ онъ «глупые люди съ зобами и бѣлые негры». Послѣднимъ именемъ народъ зоветъ альбиносовъ.

«Мальчикъ и деревья на свой ладъ понимали другъ друга: онъ кланялся имъ, какъ добрымъ знакомымъ, — они своимъ

шелестомъ, казалось, отвѣчали на его привѣтъ. Онъ свистнулъ, какъ чижикъ, и отовсюду въ отвѣтъ защебетали птицы, и не успѣлъ я оглянуться, какъ онъ съ своими босыми ножонками и вязанкой хворосту юркнулъ въ чащу лѣса...

«Дѣти, подумалъ я, моложе насъ, они еще могутъ помнить, какъ сами были цвѣтами и птицами, и потому они еще въ состояніи ихъ понимать, а нашъ братъ уже старъ, и слишкомъ много у насъ въ головѣ всякихъ заботъ, юриспруденціи и скверныхъ стиховъ».

Ученицы, попрежнему, просили насъ прочесть нашъ переводъ, и пока, такимъ образомъ, пріемъ обсужденія переводовъ остался тотъ же; а, разсмотрѣвъ затѣмъ и ихъ собственныя работы, мы точно такъ же, какъ и въ первомъ случаѣ, собирались пополнить и расширить свои замѣчанія по существу выполненія ими задачи. Въ передачѣ языка Гейне, который ученицамъ очень нравился, и который такъ влечетъ къ собственному фантазированію, оказались также вольности, надо сказать, впрочемъ, у меньшаго числа ученицъ, но зато эти рѣже встрѣчавшіяся въ тетрадяхъ вольности больше отступали отъ текста, и встрѣчались возраженіями, а иногда и просто смѣшили классъ.

«Alle Farben einer Gegend wie leise Musik in einander schmelzen»...

«и всѣ окраски этой мѣстности сливались, какъ бы въ тихій музыкальный аккордъ».

«Freilich, fehlt Letztere (Liebe) im Herzen des Beschauers»...

«но если душа созерцателя этого пейзажа чужда юныхъ порывовъ»

«und die Sonne hat dann bloss so und so viel Meilen im Durchmesser, und die Bäume sind gut zum Einheizen, und die Blumen werden nach den Staubfäden klassifiziert, und das Wasser ist nass»...

«на солнце онъ будетъ смотрѣть лишь, чтобъ вычислить, сколько миль въ его діаметрѣ, и въ деревьяхъ онъ будетъ видѣть продуктъ (?) для топки и всю прелесть цвѣтовъ онъ будетъ разсматривать по тычинкамъ, и вода для него будетъ лишь условнымъ терминомъ (?).

«am blauen Himmel oben schifften die weissen Wolken»...

«Въ вышинѣ по голубому небу, *какъ причудливые корабли*, плыли бѣлыя облака».

Одна изъ ученицъ, часто небрежно работавшая и обладавшая фантазіей, переводила, явно не вдумавшись въ текстъ, такъ:

«Ein kleiner Junge, der... im Walde Reisig suchte»...

«*мальчишка*, который собиралъ *рисъ* въ лѣсу».

«War er mit seinen nackten Füsschen und seinem Bündel Reisig ins Walddickicht fortgesprungen»:

«онъ исчезъ въ лѣсной чащѣ, со своими голыми ножонками и со своимъ мѣшочкомъ *рису*».

Были и наивности въ переводахъ: двѣ ученицы перевели слово *альбиносы* (Albinos) словомъ *альбигойцы*, очевидно, подъ свѣжимъ вліяніемъ уроковъ исторіи; одна перевела это слово — словомъ *альбатросы*.

Всѣ эти небрежности, вольности и наивности встрѣчались дружнымъ смѣхомъ класса, свидѣтельствовавшемъ о здоровомъ чувствѣ языка, все болѣе обнаруживающемся у ученицъ.

Надо было видѣть также недовольство ученицъ, когда въ переводѣ звучало грубое выраженіе, напримѣръ, когда одна ученица выраженіе dumme Kropfleute перевела хотя и вѣрно, но грубо — словами «зобастые дураки».

Въ нашъ переводъ ученицами были внесены такія поправки:

«über eine halbe stunde».

«на разстояніи добрыхъ полчаса ходьбы (у насъ: «приблизительно въ получасѣ ходьбы»).

«wie sie (Kinder) ebenfalls Bäume und Vögel waren».

«дѣти сами были деревьями или пташками».

(у насъ: «дѣти сами были деревьями или птицами».)

«ins Walddickicht fortgesprungen».

«однимъ прыжкомъ исчезъ въ чащѣ лѣса» (у насъ: «юркнулъ въ чащу лѣса»).

Ученицы очень стояли за выраженіе *колыхались*, а не *волновались* для лѣсовъ, такъ какъ первое выраженіе одновременно передаетъ и движеніе моря, входящаго въ сравненіе Гейне, и движеніе лѣса; наоборотъ, другія утверждали, и это были тѣ, которыя видали горный пейзажъ, что именно выраженіе *волновались* здѣсь болѣе подходящее, такъ какъ, когда смотришь издали на лѣса, покрывающія горы, то исчезаетъ впечатлѣніе стволовъ деревьевъ, и лѣса кажутся зеленымъ моремъ, по которому идутъ волны, и т. д., и т. д.

Однимъ словомъ, картина получалась та же: она ясно говорила, какія стороны чувства и мысли, имѣющія значеніе для пониманія языка, имѣющія образовательное значеніе, могутъ пробудить переводы въ учащихся нашей средней школы. Притомъ и тутъ надо отмѣтить, что эта работа настолько соотвѣтствовала вкусамъ возраста, что шла одновременно и просто, и весело, и энергично.

Когда мы продолжили опытъ съ ученицами 7-го класса, выбравъ для упражненія болѣе трудный текстъ изъ той же французской хрестоматіи (C. Tripet, «Lectures littéraires»), отрывокъ изъ Mignet «Chute de Napoléon» (p. 297), то впечатлѣніе осталось неизмѣннымъ, и интересъ къ передачѣ на родномъ языкѣ выраженій иностраннаго языка пробудился въ ученицахъ настолько, что онѣ стали задавать намъ вопросы о томъ, какъ передать по-русски нѣкоторыя французскія выраженія, встрѣчавшіяся имъ и внѣ нашихъ занятій — на урокахъ французскаго языка. Какъ примѣръ, можемъ привести ихъ просьбу выяснить происшедшее между ними разногласіе по поводу одного выраженія учебника исторіи французской литературы: «Racine est le grand peintre de l'amour». Однѣ изъ нихъ переводили это выраженіе словами *Расинъ великій художникъ любви*, другія — *Расинъ великій живописецъ любви*, и настаивали на этомъ переводѣ по двумъ основаніямъ: во-первыхъ, говорили онѣ, слово *peintre* и значитъ *живописецъ*, а не имѣетъ болѣе широкаго значенія слова *художникъ*, а, во-вторыхъ, выраженіе *художникъ любви* по-русски можетъ имѣть двоякое значеніе (какъ, напр., въ Евгеніи Онѣгинѣ — артистъ страсти нѣжной). Мы присоединились къ этому второму мнѣнію, какъ, дѣйствительно, имѣющему полное основаніе.

Тотъ же интересъ, та же правоспособность къ этому упражненію въ ученицахъ повторялись съ очевидностью, когда мы стали продолжать эти упражненія изъ году въ годъ и съ другими классами, начиная съ 6-го, съ котораго вообще въ настоящее время мы ведемъ преподаваніе.

Правда, этотъ опытъ еще очень непродолжителенъ, но результаты его настолько согласны другъ съ другомъ, настолько ярки, что, думается намъ, они уже позволяютъ сдѣлать, правда, съ оговорками, нѣкоторые осторожные выводы.

1) Переводы съ иностранныхъ языковъ въ цѣляхъ изученія родного языка и вообще болѣе широкаго пониманія явленій языка возможны въ старшихъ классахъ средней школы.

2) У учащихся въ средней школѣ, въ старшихъ классахъ, есть достаточно словъ и достаточно чувства языка, чтобы заниматься плодотворно этимъ дѣломъ.

3) Относительное несовершенство знанія иностраннаго языка самимъ преподавателемъ невсегда можетъ составлять препятствіе къ этимъ упражненіямъ.

4) Переводы съ иностраннаго на родной языкъ могутъ содѣйствовать воспитанію мысли и чувства учащихся.

Къ этимъ выводамъ позволяемъ себѣ присоединить одно предположеніе. Нельзя ли распространить эти упражненія и на средніе, а можетъ-быть, даже и на младшіе классы средней школы? Если предположить, что содержаніе текста для перевода будетъ выбираться изъ міра тѣхъ понятій и представленій, которыя близки къ дѣтскому возрасту, если самый языкъ текста будетъ настолько простъ, что онъ будетъ вполнѣ доступенъ дѣтскому пониманію, развѣ у дѣтей не хватитъ словаря для передачи такого текста по-русски? Вѣдь, каждому возрасту довлѣетъ его собственный языкъ, и въ предѣлахъ этого языка у дѣтей, вѣдь, бываютъ споры о томъ, какъ лучше сказать. У нихъ уже есть налицо этотъ интересъ. Тутъ работа будетъ элементарнѣе, но существо ея могло бы вести все къ той же цѣли. И кто знаетъ? если бы такія упражненія получили распространеніе, быть-можетъ, они оказались бы очень жизненнымъ средствомъ къ подъему точности нашего языка, къ углубленію чувства языка въ нашемъ обществѣ.

Конечно, къ введенію этого упражненія у насъ въ средней школѣ есть много препятствій: и незнакомство съ новыми языками со стороны части преподавателей русскаго языка, и незнакомство съ этими языками у самихъ учащихся (такъ какъ далеко не вездѣ можно встрѣтить такое, почти поголовное знакомство съ ними, съ которымъ встрѣтились мы), наконецъ, количество труда, связанное съ веденіемъ этого дѣла — все это осложняетъ возможность широкаго осуществленія переводовъ на урокахъ родного языка, но все это въ то же время не составляетъ принципіальнаго возраженія противъ возможности подобной работы. Препятствія, нами перечисленныя, мы надѣемся, постепенно будутъ исчезать изъ нашей средней школы; можно думать, что и преподаватель родного языка будетъ поставленъ когда-нибудь въ лучшія условія, чѣмъ онъ находится сейчасъ, и у него будетъ свободная энергія для введенія въ свое преподаваніе этого, въ нашихъ глазахъ въ высшей степени полезнаго пріема.

А теперь пока остается только желать, чтобы, по крайней мѣрѣ, гдѣ возможно, производились опыты этого дѣла, и все болѣе выяснялось бы, какими путями здѣсь всего вѣрнѣе итти.

Намъ только кажется, что этимъ пріемомъ въ особенности не слѣдуетъ злоупотреблять: если онъ превратится въ обычную ежедневную школьную учобу, то изъ него исчезнетъ главное — свѣжесть чувства и интереса. Эти переводы, думается намъ, будутъ болѣе полезны, если къ нимъ прибѣгать не часто: раза два, три въ годъ.

XI.

КЪ ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНІИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ВЪ СРЕДНЕЙ ШКОЛѢ.

Если однимъ изъ первыхъ условій удовлетворительнаго преподаванія предмета является ясное представленіе о самомъ предметѣ, объ его задачахъ и о методахъ изслѣдованія въ служеніи этимъ задачамъ, то съ исторіей литературы дѣло обстоитъ совершенно неблагополучно. И содержаніе этого предмета, и ближайшія его задачи, и пути ихъ достиженія составляютъ предметъ горячихъ споровъ: въ области пониманія этого предмета почти ничего нѣтъ установленнаго. И когда нѣсколько начинаешь вникать во взгляды на это дѣло, почти исключающіе другъ друга, то на первыхъ шагахъ приходишь къ мысли, что въ средней школѣ нѣтъ никакой возможности заниматься преподаваніемъ исторіи литературы такъ, чтобы эти занятія могли сколько-нибудь воспитывать научный смыслъ учащихся, быть для нихъ неподтасованнымъ образовательнымъ средствомъ.

Возьмемъ ли мы филологическое изученіе литературы, которое находитъ особенно много представителей въ Германіи, мы сейчасъ же наткнемся на рядъ непреодолимыхъ трудностей пользованія имъ для изученія исторіи литературы въ средней школѣ: съ одной стороны, самыя границы германо-романской филологіи спорны и недостаточно выяснены[1]), а съ другой — филологическое изученіе литературы наиболѣе удовлетворительно примѣнимо только къ древнѣйшимъ ея памятникамъ и требуетъ такой обширной научной подготовки, которою не располагаютъ не только учащіеся, но далеко невсегда и преподаватель.

Какъ только мы коснемся историческаго направленія въ изученіи литературы, то здѣсь передъ нами открывается такая слож-

---

[1]) См. статью М. Н. Розанова. Современное состояніе вопроса о методахъ изученія литературныхъ произведеній. Вступительная лекція, читанная въ Моск. универс. 16 сент. 1899 г., «Р. М.», 1899. Многое изъ дальнѣйшаго изложенія о методахъ литературы взято нами изъ этой статьи.

ная и широкая область явленій, что о какихъ-либо прочныхъ обобщеніяхъ здѣсь развѣ можно только мечтать; достигнуть ихъ еще нѣтъ возможности. Въ области, собственно, литературной исторіи сейчасъ же встрѣчаешься съ противорѣчіями между «теоріей литературнаго заимствованія» и теоріею *полигенезиса* антропологической англійской школы, указывающею на возможность самобытнаго возникновенія одинаковыхъ литературныхъ формъ и сюжетовъ у разныхъ народовъ при одинаковости общихъ культурныхъ условій[1]). Историческое изученіе личности писателя представляетъ исключительныя трудности не только потому, что невсегда уцѣлѣваютъ біографическіе источники, а просто потому, что хотя бы мы и имѣли передъ собой даже переписку человѣка и свидѣтельства современниковъ о немъ, наше знаніе внутренней жизни людей всегда можетъ быть только очень и очень приблизительнымъ: мы можемъ знать здѣсь только то, что ими выражено въ словахъ и поступкахъ, и намъ никогда не знать того, чего они не хотѣли выражать, и что иногда бываетъ наиболѣе опредѣляющимъ. Теорія Тэна, съ его ученіемъ о писателѣ, какъ *продуктѣ расы, среды* и *историческаго момента* встрѣчается колебаніями прежде всего въ немъ самомъ[2]). Критика указывала (Брандесъ), что если и говорить о нѣкоторомъ оправданіи предположеній Тэна въ жизни, то это можно дѣлать только для писателей посредственныхъ; а относительно писателей выдающихся можно говорить не о вліяніи среды на писателя, а развѣ объ ихъ взаимодѣйствіи.

Что касается до психологическаго и эстетическаго изученія литературы, то оно, конечно, должно занимать очень серьезное мѣсто въ изученіи тѣхъ явленій, которыя создаются художниками чувства, мысли и слова, но бѣда въ томъ, что самая область научной работы, на которой должно основываться такое изученіе литературы еще только созидается: и психологія и эстетика, обѣ — науки новаго времени, еще только вступающія въ жизнь, и сами заключающія въ себѣ много спорнаго. Говорить, что психологическое и эстетическое изученіе литературы можетъ найти прочную опору въ современной психологіи и эстетикѣ преждевременно. Въ частности, когда читаешь современные обзоры или монографіи по исторіи русской литературы, то на ряду съ очень важными фактами изъ этой области, то и дѣло наталкиваешься на

---

[1]) Тамъ же.

[2]) В. И. Герье. Методы Тэна въ литер. и худ. критикѣ, «В. Евр.», 1889, VIII.

произвольныя построенія, на субъективныя освѣщенія, и не находишь отвѣта на цѣлый рядъ очень естественныхъ недомолвокъ.

Установить содержаніе и задачи исторіи литературы весьма трудно, а какъ только мы начнемъ думать объ исторіи литературы, какъ предметѣ преподаванія въ средней школѣ, то дѣло еще осложняется стремленіемъ нѣкоторыхъ педагоговъ сдѣлать исторію литературы просто иллюстраціей разныхъ моральныхъ воззрѣній, иногда очень личныхъ, которыя преподаватель желалъ бы передать своимъ ученикамъ. Спѣшимъ оговориться, что мы отнюдь не исключаемъ желательности моральнаго вліянія, которое можетъ оказать наша литература на юношество: мы только не думаемъ, чтобъ ее можно было низводить до простой иллюстраціи тѣхъ моральныхъ взглядовъ, которые раздѣляетъ преподаватель, или которые ему указываетъ какая бы то ни было изъ господствующихъ у насъ партій, во власти которой случайно можетъ находиться школа.

Примѣромъ взгляда на исторію литературы, какъ на иллюстрацію разныхъ моральныхъ положеній, мы можемъ привести встрѣчающіяся въ современной педагогической литературѣ возраженія противъ изученія до петровской литературы въ нашей средней школѣ на томъ основаніи, что будто бы въ ней нѣтъ подходящаго матеріала для нравственнаго воспитанія юношества. Противники изученія древней русской литературы въ средней школѣ, или, вѣрнѣе, сторонники сокращенія этого курса до ничтожнаго минимума, говорятъ, напримѣръ, что не на «Домостроѣ» можно показать юношеству идеалъ человѣка и жизни; не въ забитой, напримѣръ, главою дома хозяйкѣ, пекущейся о мелочахъ жизни, можно дать почувствовать душу идеальной матери; нѣтъ, для этого нужно обратиться къ новой литературѣ, нужно указать имъ въ «Семейной хроникѣ» на мать Сергѣя Тимофеевича Аксакова, переходящую въ ледоходъ широкую русскую рѣку, не обращающую вниманія на опасность въ страстномъ желаніи поспѣть на помощь къ своему больному ребенку.

Такимъ образомъ вопросъ о содержаніи и задачахъ исторіи русской литературы въ средней школѣ есть одинъ изъ очень спорныхъ и запутанныхъ вопросовъ, и неизбѣжно приходится думать о томъ, какъ упростить его, какъ откинуть отъ него стороны, осложняющія дѣло, и, къ счастью, думается намъ, условія средней школы нѣсколько открываютъ эту возможность.

Прежде всего, думается намъ, здѣсь слѣдуетъ отбросить мысль о какой-либо идеѣ, объединяющей историко-литературный процессъ, равно какъ и выясненіе какихъ-либо законовъ, управляю-

щихъ этимъ процессомъ, какъ вопросы слишкомъ спорные, невыясненные и вопросы еще отдаленнаго будущаго даже и въ самой наукѣ объ исторіи литературы.

Нужно сдѣлать это и потому, что всякія отвлеченія въ исторіи, хотя бы и допустимыя, могутъ дойти до сознанія учащихся и быть восприняты ими не внѣшне только тогда, когда изъ разсмотрѣнія достаточнаго количества живыхъ и конкретныхъ явленій исторіи въ нихъ пробудится не навязанный извнѣ собственный интересъ къ историческому процессу. Обобщеніе есть вторая ступень изученія; нужно прежде всего обратиться къ матеріалу, на которомъ такое обобщеніе можетъ быть построено, а затѣмъ уже указать основанія для нѣкоторыхъ предположеній, которыя можно сдѣлать, опираясь на живой и заинтересовавшій учащихся матеріалъ.

Намъ вообще кажется, что за послѣдніе годы преподаваніе исторіи въ нашихъ среднихъ школахъ принимаетъ слишкомъ отвлеченный, схематическій характеръ; какъ-будто начинаютъ съ того, чѣмъ нужно кончать, и много разъ, присутствуя на урокахъ исторіи разныхъ преподавателей, мы испытывали чувство сожалѣнія къ учащимся, которые, очевидно, внѣшне вращаясь въ историческихъ отвлеченностяхъ, непосильно забѣгая впередъ въ своемъ духовномъ и умственномъ развитіи, правда, схватывали излагаемыя имъ схемы, но не могли не чувствовать нѣкоторой пустоты въ этой работѣ. То, что для человѣка, кое-что пережившаго надъ историческими фактами, могло бы дать живое содержаніе предмету и связаться съ болѣе сознательнымъ и любознательнымъ отношеніемъ къ окружающему, здѣсь превращалось въ знаніе словъ и отвлеченныхъ понятій, за которыми учащіеся, за немногими исключеніями, не могли чувствовать жизни, не могли относиться внутренно дѣятельно къ этому знанію, и самое знаніе становилось мертво.

Въ исторіи литературы, какъ въ одной изъ вѣтвей исторіи въ широкомъ смыслѣ, необходимо также прежде всего дать почувствовать юношеству жизненную сторону факта, дать возможность его пережить, опредѣлить собственное отношеніе къ нему, и по мѣрѣ того какъ будетъ накопляться достаточное количество этихъ явленій въ сознаніи учащагося, параллельно указывать ему связь между этими явленіями, привлекая и его самого къ посильнымъ выводамъ объ этой связи; при чемъ, если только мы хотимъ дѣйствительно сохранить у учащагося вѣрное, хотя элементарное, но научное представленіе объ изучаемыхъ явленіяхъ, необходимо постоянно ему указывать, что то, что онъ

знаетъ, и то, о чемъ размышляетъ въ этой области, есть только ничтожная часть огромнаго, сложнаго явленія, которое глубже ему будетъ извѣстно впослѣдствіи, и надъ которымъ еще предстоитъ очень большая работа людямъ науки.

Вотъ, почему большою заслугой Буслаева, Тихонравова и Стоюнина была разработка мысли, что изучаться въ школѣ должны сами писатели, а не свѣдѣнія, сообщаемыя объ нихъ въ учебникѣ или излагаемыя преподавателями; такія свѣдѣнія должны только сопутствовать чтенію писателей. И, вотъ, почему мы считаемъ непедагогичнымъ излагать содержаніе литературныхъ произведеній въ учебникахъ, какъ это дѣлаютъ нѣкоторыя современныя руководства; такое изложеніе никогда не заставитъ юношу пережить то, что онъ могъ бы пережить надъ самимъ писателемъ, а сверхъ того отнимаетъ у него охоту обращаться къ первоисточнику, разъ онъ уже знаетъ его содержаніе. Такія изложенія лишаютъ юношество возможности испытать на себѣ живое, творческое вліяніе личности — то, что составляетъ душу литературы.

Само собою разумѣется, что ни филологическая критика текста литературнаго произведенія, ни сравнительно-историческое изученіе литературы недоступны учащимся средней школы. Не можетъ быть и рѣчи, конечно, о научномъ психологическомъ или эстетическомъ ея изученіи; дѣло здѣсь сводится къ болѣе простымъ задачамъ, но тѣмъ не менѣе задачамъ, имѣющимъ, думается намъ, значительное образовательное и воспитательное значеніе.

Прежде всего нужно, чтобы учащіеся возможно основательно знали содержаніе литературныхъ произведеній, но не просто затѣмъ, чтобы умѣть ихъ излагать и только; нѣтъ — здѣсь нужно отдать себѣ возможно ясный (хотя бы сравнительно и элементарный) отчетъ въ міропониманіи автора и въ отношеніи его къ своему дѣлу и труду, всмотрѣться въ нѣкоторые пріемы исполненія имъ своихъ задачъ, а затѣмъ опредѣлить отношеніе его къ другимъ писателямъ прошлаго и послѣдующаго времени на фонѣ элементарной общей картины культуры въ Россіи. Можно, конечно, спорить о выборѣ фактовъ литературы, которые слѣдуетъ или не слѣдуетъ изучать въ средней школѣ и, быть-можетъ, дѣйствительно этотъ вопросъ заслуживаетъ серьезнаго пересмотра, но во всякомъ случаѣ, намъ представляется, нужно оставить отрицательное отношеніе къ нашей древней литературѣ, какъ къ такому предмету, который не можетъ быть достаточно интересенъ учащимся, недостаточно будетъ питать ихъ мысль и чувство, мало содержитъ матеріала для поддержки и развитія въ молодежи

лучшихъ идеаловъ. Было бы, съ нашей точки зрѣнія, большою ошибкой вселять въ учащихся мысль, что люди до петровскаго времени были хуже насъ, и что они заслуживаютъ меньшаго вниманія, чѣмъ люди нашего времени. Можно согласиться, что всякій историческій курсъ въ средней школѣ долженъ итти, расширяясь къ новому времени, такъ какъ люди, выходящіе изъ школы, будутъ жить и дѣйствовать въ новыхъ условіяхъ жизни, въ которыхъ имъ нужно умѣть разбираться, но было бы глубоко жаль, если бы они вступали въ эти новыя условія жизни съ такимъ распространеннымъ и банально пренебрежительнымъ взглядомъ на людей далекаго (а иногда и не очень далекаго, какъ это бываетъ) прошлаго, какъ людей отсталыхъ, невѣжественныхъ, грубыхъ и неинтересныхъ.

Наоборотъ, показать въ курсѣ исторіи литературы, что эти люди также искали, такъ же любили и ненавидѣли, нисколько не хуже благороднѣйшихъ представителей нашего времени, безкорыстно стремились къ идеалу; показать при этомъ, что для того, чтобы ихъ цѣнить и понимать, нельзя подходить къ нимъ съ современнымъ угломъ зрѣнія; раскрыть передъ юношествомъ условія, въ которыхъ жили и работали и создавали свои сочиненія старинные русскіе писатели: показать имъ, что сердце этихъ людей билось не хуже нашего, и тѣмъ самымъ вызвать къ нимъ уваженіе, вниманіе и сочувствіе — все это, намъ кажется, совершенно соотвѣтствуетъ основнымъ задачамъ культуры, которымъ можетъ служить курсъ русской литературы въ средней школѣ. Намъ представляется, что въ такомъ случаѣ литература уже не будетъ только иллюстраціей для нашихъ моральныхъ воззрѣній, или средствомъ нравственнаго воздѣйствія — моральное впечатлѣніе въ этомъ случаѣ будетъ вытекать само собою изъ существа дѣла, изъ углубленія въ самый предметъ, и на первомъ планѣ останутся задачи изученія исторіи литературы.

Съ этой точки зрѣнія даже изученіе «Домостроя» можетъ получить глубоко воспитательное и образовательное значеніе. Вѣдь, это произведеніе, такъ долго оказывавшее задерживающее вліяніе на русскую культуру, слѣды котораго чувствуются и поднесь, въ свое время было написано съ лучшими стремленіями. Вѣдь, не надо забывать, что редакторъ этого свода устоевъ старинной русской жизни сумѣлъ въ свое время рѣшительно «увѣщать» Грознаго, что онъ не ужился въ условіяхъ Іоаннова царствованія и удалился въ Кирилло-Бѣлозерскій монастырь, что, хотя С. М. Соловьевъ и сурово отозвался объ его морали, но В. О. Ключевскій въ статьѣ «Два воспитанія» вскрылъ и

другія стороны этой книги. Вѣдь, въ вступленіи къ этому старинному поученію неизвѣстный авторъ упоминаетъ: «азъ о семъ, о всякомъ благочиніи благословилъ, и *плакалъ, и молилъ*», а въ 64-й главѣ самъ редакторъ, разсказывая сыну о собственной жизни, пишетъ: «И въ темницы больна и плѣнена, и изъ работы должьна, и во всякихъ нужахъ, по силѣ окупихъ, и гладныхъ по силѣ кормихъ. Работныхъ своихъ всѣхъ свободихъ и надѣлихъ; и ины окупихъ изъ работы, и на свободу попущахъ... А кто забылъ насъ, Богъ его проститъ во всемъ... А нынѣ домочадцы наши всѣ свободны, живутъ у насъ по своей воли... Живи, чадо, по христіанскому закону, во всѣхъ обычаехъ, безъ лукавства и безъ всякія хитрости ко всѣмъ...»

Едва ли справедливо подходить къ этому памятнику только съ осужденіемъ, и намъ представляется высоко образовательной задачей показать юношеству источники идеаловъ Сильвестра, помочь ему, такъ сказать, войти въ положеніе этого далеко не заурядного человѣка и вмѣстѣ съ этимъ понять, какъ идеалы одного времени, не корыстные, могутъ ложиться тяжелымъ бременемъ на послѣдующія поколѣнія, когда эти идеалы уже перестаютъ соотвѣтствовать новымъ условіямъ жизни. И мы совершенно не можемъ понять, какъ можно исключать изъ задачъ изученія исторіи литературы ту высоко культурную задачу, связанную съ существомъ предмета, которая приводитъ къ пониманію людей прошлаго, къ справедливой оцѣнкѣ ихъ дѣятельности и мѣста въ жизни, открываетъ людямъ глаза пошире и освобождаетъ ихъ отъ нетерпимости.

Говорятъ, что если даже и признать цѣлесообразность изученія древней русской литературы въ курсѣ средней школы, то значительнымъ препятствіемъ къ такому изученію является языкъ этихъ памятниковъ, неизвѣстный или очень мало извѣстный нашимъ учащимся, своей малопонятностью, своими чуждыми (для не знающихъ) формами способный оттолкнуть отъ чтенія этой литературы или по меньшей мѣрѣ чрезвычайно замедлить прохожденіе подобнаго курса. Но это препятствіе совершенно устраняется, если вы даете учащимся этотъ старинный текстъ въ возможно близкомъ переводѣ. Конечно, подлинный текстъ всегда дастъ больше человѣку, основательно знающему старый языкъ, но и переводъ можетъ сослужить въ школѣ хорошую службу, особенно если подлинный текстъ данъ въ руководствѣ вмѣстѣ съ переводомъ, и учащійся, познакомившись съ содержаніемъ произведенія, можетъ обратиться и къ подлиннику въ нѣкоторыхъ случаяхъ, гдѣ это особенно надобно. При ознако-

мленіи, напримѣръ, съ поученіемъ Мономаха намъ случалось замѣчать, что подлинное обращеніе къ нему пословъ отъ братьевъ со словами; «оже ли не поидеши съ нами, то *мы собѣ будемъ, а ты собѣ*», эти послѣднія живописныя слова очень чувствуются учащимися, переносятъ ихъ хорошо въ насыщенное враждою время и очень ярко даютъ понять выраженіе *междоусобицы* русскихъ князей. Даже нѣмцы, очень горячо стоящіе за изученіе подлиннаго текста писателей, находятъ переводы текста старинной литературы весьма полезными въ курсѣ средней школы; они выпускаютъ соотвѣтствующія учебныя пособія, и даже такой требовательный въ этомъ отношеніи человѣкъ, какъ Р. Леманъ, пишетъ, что его опытъ съ изданіемъ старыхъ памятниковъ, гдѣ текстъ произведеній давался въ двойномъ видѣ: и въ переводѣ, и въ подлинникѣ, давали отличные результаты, при чемъ онъ сначала предлагалъ ученикамъ прочесть переводъ, давалъ разъясненіе содержанія и фактическій комментарій, а потомъ обращался къ подлиннику[1]).

Намъ только кажется, что, если дѣло идетъ о поэтическихъ старинныхъ произведеніяхъ, то въ нѣкоторыхъ случаяхъ лучше обращаться къ поэтическимъ ихъ переводамъ, чѣмъ къ точнымъ научнымъ. Намъ случалось замѣчать, напримѣръ, что при знакомствѣ съ «Пѣснью о Роландѣ» ученики и ученицы пятаго класса гимназіи очень сильно интересуются и чувствуютъ эту вещь, когда читаютъ ее въ увлекательномъ и живописномъ переводѣ Б. Алмазова, но она въ значительной степени пропадаетъ для нихъ, если предлагается въ дословномъ и для учащихся тяжеломъ точномъ переводѣ. Но, само собою разумѣется, что такія вещи, какъ «Слово о полку Игоревѣ» напримѣръ, никакъ не могутъ быть замѣнены стихотворными переводами, и намъ случалось замѣчать, что обыкновенно учащіеся, ознакомившись съ этой поэмой въ точномъ переводѣ и отчасти въ подлинникѣ, не удовлетворяются ея стихотворной передачей и вполнѣ способны почувствовать своеобразную силу и красоту этого произведенія въ нѣкоторыхъ подлинныхъ его выраженіяхъ.

Что̀ изъ русской литературы цѣлесообразно брать для изученія въ средней школѣ и какъ, собственно, слѣдуетъ изучать

---

[1]) R. Lehman. Der deutsche Unterricht, S. 249. «Für Walther haben wir die bereits genannte Kinzelsche Doppelausgabe, welche die neuhoch deutsche Übertragung neben dem mittelhoch deutschen Text druckt. Ich habe mit dieser Ausgabe die besten Erfahrungen gemacht. Ich habe stets zuerst die Übersetzung lesen lassen und die Erörterung des Inhalts, sowie die nötigen sachlichen Bemerkungen daran geknüpft. Dann wurde das Original gelesen»...

въ ней литературныя произведенія, на какую связь ихъ съ личностью писателя и его временемъ возможно и нужно обращать вниманіе учащихся, — объ этомъ мы здѣсь считаемъ себя въ правѣ не говорить, такъ какъ наши взгляды на это дѣло уже выражены въ руководствахъ, составленныхъ совмѣстно съ А. Е. Грузинскимъ[1]).

Когда приходится дополнить учебныя пособія свѣдѣніями, которыя, по вашему мнѣнію, необходимы для правильнаго освѣщенія какихъ-нибудь сторонъ курса, то едва ли слѣдуетъ такія дополнительныя свѣдѣнія диктовать учащимся. Несравненно полезнѣе для нихъ будетъ, если, давъ имъ предварительно планъ того, что вы думаете имъ сообщить, вы предложите имъ по этому плану составить конспектъ вашего разсказа. Тогда, слушая васъ, учащіеся имѣютъ возможность болѣе сознательно отнестись къ тому, что вы имъ говорите, отмѣчая въ тетрадяхъ подъ соотвѣтствующими частями плана то годъ, то имя, то цифру, то кратко какую-либо мысль или фактъ. Это создаетъ имъ и полезную привычку толково записывать, что можетъ имъ пригодиться при записяхъ лецкій въ высшей школѣ. Намъ кажется только полезнымъ упомянуть о томъ, какъ можно пользоваться учебникомъ при преподаваніи исторіи литературы въ средней школѣ.

Очень естественно, что каждый преподаватель, работающій въ области своего предмета, всегда найдетъ, чѣмъ дополнить учебникъ, въ какихъ частяхъ его сократить, и эта сторона работы учителя такъ тѣсно связана съ его личностью, что каждый можетъ сдѣлать ее хорошо только самъ; мы имѣемъ здѣсь въ виду пользованіе учебникомъ въ другомъ отношеніи. Каждый преподаватель по опыту знаетъ, какую скучную и мало производительную часть занятій въ классѣ составляетъ выспрашиваніе приготовленнаго по учебнику и мало интереснаго для класса урока, — мало интереснаго потому, что при нормальныхъ условіяхъ подавляющее большинство въ классѣ въ этомъ случаѣ слушаетъ уже имъ извѣстное, и самое спрашиваніе урока скорѣе получаетъ характеръ мало интереснаго контроля со стороны учителя, чѣмъ дѣятельнаго отношенія класса къ усвоенію новыхъ знаній. Эта форма занятій давно насъ тяготила, но мы долго не находили выхода изъ этого положенія, пока, наконецъ, не пришли къ мысли вызвать

---

[1]) См. А. Алферовъ и А. Грузинскій. Сборникъ вопросовъ по исторіи русской литературы. (Курсъ средней школы). Москва, 1911 г. и 2 тома историко-литературной хрестоматіи: т. I. До-Петровская литература и народная поэзія, т. II. Русская литература XVIII вѣка. Сост. А. Алферовъ и А. Грузинскій.

со стороны учащихся болѣе дѣятельное отношеніе къ учебнику слѣдующимъ образомъ. Мы стали предлагать классу къ ближайшему уроку приготовлять не умѣнье разсказывать ту или другую страницу или главу учебника, а нѣчто другое. Мы указывали классу какую-либо главу учебника, предлагали прочесть ее къ ближайшему дню нашихъ занятій и каждому ученику или ученицѣ для себя обсудить, что наиболѣе важно въ данной главѣ, что слѣдуетъ наиболѣе крѣпко запомнить, что въ ней ясно, что — не вполнѣ, или совсѣмъ неясно; съ чѣмъ въ этой главѣ можно согласиться; что въ ней имѣетъ второстепенное значеніе, и потому можетъ быть принято только къ свѣдѣнію. Надо отдать справедливость нашимъ учебникамъ родной литературы, что для такого разсмотрѣнія они представляютъ довольно благодарный матеріалъ, и какъ только мы стали на эту дорогу, мы сейчасъ же убѣдились, что какъ образовательная и поднимающая энергію класса работа, такой пріемъ значительно производительнѣе простого выспрашиванія урока. Чѣмъ болѣе мы стали пользоваться этимъ методомъ, тѣмъ больше убѣждались въ его цѣлесообразности. Этотъ пріемъ въ значительной степени устраняетъ столь извѣстное зубреніе, даетъ возможность усвоить глубже и сознательнѣе учебникъ, заставляетъ также сознательнѣе относиться къ задачамъ курса исторіи литературы и даетъ возможность всему классу принять участіе въ обсужденіи вопроса, что̀ и какъ нужно взять изъ учебника. Такъ какъ одно пониманіе дѣла не есть ручательство за прочное его усвоеніе и запоминаніе, то для того, чтобы дать возможность учащимся надолго запомнить разсмотрѣнный въ классѣ матеріалъ учебника, можно предлагать имъ періодически повторять небольшіе отдѣлы курса по учебнику въ томъ масштабѣ, который окажется выясненнымъ на предшествующемъ обсужденіи его текста.

Самое спрашиваніе повтореннаго отдѣла можетъ принять въ классѣ характеръ болѣе дѣятельный, чѣмъ простое спрашиваніе нѣсколькихъ страницъ, выученныхъ къ данному дню: здѣсь можно привлечь учащихся къ обсужденію отвѣтовъ ихъ товарищей; нѣсколько бо́льшій объемъ выспрашиваемаго даетъ возможность разнообразить вопросы, оживить тѣмъ самымъ для класса его отношеніе къ повтореннымъ свѣдѣніямъ, а то, что весь классъ уже нѣсколько думалъ раньше надъ повтореннымъ теперь отдѣломъ учебника, содѣйствуетъ живости обсужденія того, какъ передаютъ этотъ отдѣлъ отвѣты учащихся.

Намъ только кажется (по крайней мѣрѣ мы замѣчаемъ это въ своемъ преподаваніи), что когда въ основѣ курса исторіи лите-

ратуры лежитъ обращеніе къ самому тексту писателя, то главную роль занимаетъ въ классѣ не учебникъ, а историко-литературная хрестоматія, освѣщенная вступительными статьями и примѣчаніями, и для девятнадцатаго вѣка — собранія сочиненій нашихъ классиковъ, теперь очень доступныя. Хрестоматія даетъ возможность постановки темъ[1]) для письменныхъ работъ на основаніи собранныхъ въ ней текстовъ, и такимъ образомъ работа учащихся надъ курсомъ становится болѣе творческой, что для всякаго знанія составляетъ самую животворную сторону дѣла, и усвоеніе, хотя бы и сознательное, но преимущественно памятью, все болѣе отходитъ на второй планъ, усвоеніе знаній становится болѣе глубокимъ и личнымъ.

Въ началѣ курса 7-го класса женскихъ гимназій, при переходѣ къ исторіи литературы XIX вѣка, естественно обращаться къ отдѣльнымъ сочиненіямъ нашихъ классическихъ писателей въ цѣломъ. Они могутъ быть также предметомъ самостоятельныхъ работъ учащихся — ихъ устныхъ и письменныхъ сочиненій и рефератовъ, иногда вмѣстѣ съ разборомъ нѣкоторыхъ статей извѣстныхъ нашихъ критиковъ. Такія обсужденія литературныхъ произведеній въ классѣ очень интересуютъ учащихся, проходятъ оживленно, и могутъ быть хорошей школой собственной работы мысли учащихся въ томъ случаѣ, когда вы требуете отъ нихъ обоснованія сужденія опредѣленными мѣстами текста обсуждаемаго подлинника.

Мы сейчасъ припоминаемъ очень горячее обсужденіе, напримѣръ, комедіи «Горе отъ ума», или обсужденіе реферата на тему: «Правъ ли Писаревъ въ своей оцѣнкѣ Пушкина, и въ чемъ разница между критикой исторической и публицистической». Намъ случалось замѣчать, что рефератъ на послѣднюю тему обыкновенно содѣйствуетъ болѣе сдержанному отношенію учащихся къ полемическимъ пріемамъ въ критикѣ, и вызываетъ сочувствіе къ безпристрастной и вдумчивой оцѣнкѣ писателей. Особенно часто приходится прибѣгать къ рефератамъ учащихся, естественно, въ 8-мъ классѣ женскихъ гимназій, гдѣ ученицы могутъ вложить значительную самостоятельность въ свою работу. Этотъ пріемъ изученія имѣетъ свои выгодныя и невыгодныя стороны для работы съ цѣлымъ классомъ и даетъ хорошіе результаты, сколько намъ удавалось замѣчать, только тогда, когда рефераты ученицъ чередуются съ изученіемъ отдѣловъ курса по учебнымъ

---

[1]) Образцы подобныхъ темъ и ученическихъ работъ, по нимъ исполненныхъ, см. приложеніе третье (стран. 337).

пособіямъ или съ изложеніемъ его частей самимъ преподавателемъ. Только одними рефератами учащихся, ихъ разборомъ въ классѣ и дополненіями къ нимъ, которыя счелъ бы нужнымъ сообщить классу преподаватель, дѣло вести нельзя, потому что такой пріемъ, какъ сплошная система, хотя и поднимаетъ починъ учащихся, но понижаетъ среднюю освѣдомленность ученицъ въ фактическомъ содержаніи курса. Есть даже вопросы — и это — дѣло такта преподавателя ихъ выбирать, — которые могутъ проиграть, если будутъ предметомъ реферата, а не изложенія учителя, или же если не будутъ усвоены изъ хорошаго учебнаго пособія.

Притомъ работа надъ рефератомъ полезна преимущественно для лица, которое ее осуществляетъ, и здѣсь работа всего класса не напрягается въ такой степени, какъ при какой-либо общей классной работѣ. Къ рефератамъ относятся тѣ же замѣчанія, которыя выше мы имѣли случай сдѣлать по поводу устныхъ сочиненій. Здѣсь мы только прибавимъ, что весьма важно и полезно въ смыслѣ пріученія ученицъ 8-го класса къ пріемамъ научной работы сдѣлать обязательнымъ, чтобы для каждаго реферата ученица, его готовящая, непремѣнно представляла тезисы своей работы. Мы обычно предлагаемъ учащимся устно, по конспекту дѣлать свои доклады, но передъ началомъ изложенія продиктовать для всего класса тезисы своей работы; и обычно въ началѣ года учащіеся еще не очень ясно представляютъ, чѣмъ тезисы къ работѣ отличаются отъ простого ея плана или конспекта. Но очень скоро, конечно, это понятіе выясняется, и обычно мы предлагаемъ классу записывать тезисы, оставляя между ними свободныя строки, и на эти строки заносить во время слушанія реферата замѣчанія, которыя каждая ученица имѣла бы въ виду сдѣлать по содержанію доклада: такой порядокъ записыванія сберегаетъ время и вниманіе къ развитію темы доклада.

Что касается до характера вопросовъ, которыми мы обыкновенно пользуемся при постановкѣ темъ для подобныхъ докладовъ, то вопросы эти собраны въ нашихъ руководствахъ, о которыхъ мы уже упоминали, и потому подробно мы на этомъ здѣсь не останавливаемся[1]).

---

[1]) Само собою разумѣется, что нельзя ограничиваться въ этомъ случаѣ только тѣми вопросами, которыя напечатаны и тѣмъ самымъ какъ бы навсегда закрѣплены; въ преподаваніи, примѣняясь къ силамъ и интересамъ класса, къ собственнымъ своимъ перемѣнамъ во взглядѣ на дѣло, постоянно приходится видоизмѣнять самую постановку вопросовъ.

Намъ представляется, что при такой работѣ надъ самой литературой учащіеся имѣютъ передъ собой много случаевъ и условій для того, чтобы прежде всего понять нашихъ писателей, во многомъ ихъ глубже почувствовать, попробовать свои силы въ элементарной научной работѣ и познакомиться здѣсь съ ея пріемами, а учебныя пособія и изложенія преподавателя помогутъ имъ нѣсколько связать эти литературныя явленія съ крупнѣйшими явленіями русской жизни. Въ такомъ курсѣ можетъ мѣняться перспектива и выборъ произведеній, могутъ быть большія недомолвки и съ иной точки зрѣнія пробѣлы, но въ немъ всегда останется то основное, что мы больше всего цѣнимъ въ образовательной работѣ средней школы: исторія литературы и сама литература станутъ для учащихся не схемой отвлеченностей, чуждыхъ ихъ душѣ, а неотъемлемой частью ихъ собственной душевной жизни, вызовутъ въ нихъ стремленіе итти дальше по этой дорогѣ; такъ поставленный курсъ, думается намъ, дастъ и нѣкоторыя средства, чтобы впослѣдствіи, въ жизни, люди, кончившіе школу, сумѣли пополнить недомолвки и пробѣлы, которые всегда и вездѣ найдутся.

XII.

КЪ ВОПРОСУ О ПОСТАНОВКѢ ЛИТЕРАТУРНЫХЪ БЕСѢДЪ.

Вопросъ о литературныхъ бесѣдахъ не новъ: онъ имѣетъ свою длинную исторію, въ свое время разсказанную[1]); здѣсь мы имѣемъ въ виду дать только небольшую справку о томъ, какія организаціи этихъ бесѣдъ приходилось наблюдать намъ, и на какія соображенія наталкиваютъ нѣкоторые факты, взятые изъ практики этого дѣла.

Въ пониманіи задачъ и организаціи бесѣдъ у насъ господствуютъ два теченія: одни считаютъ цѣлесообразнымъ ставить эти бесѣды въ связь съ изучаемымъ въ средней школѣ курсомъ и разсматриваютъ ихъ, какъ внѣклассныя дополнительныя занятія по отдѣльнымъ главамъ курса; другіе видятъ въ нихъ совершенно свободное упражненіе духовныхъ силъ учащихся, и въ этой свободѣ организаціи бесѣдъ видятъ наиболѣе плодотворныя стороны дѣла. Первые настаиваютъ на необходимости послѣдовательности и системы въ выборѣ темъ, на необходимости устраивать бесѣды возможно чаще и по возможности въ опредѣленные сроки, вторые — въ такомъ на первый взглядъ упорядоченіи дѣла видятъ вредную его сторону.

Мы съ своей стороны, высоко цѣня систему, конечно, не педантичную, въ веденіи преподаванія, не можемъ раздѣлить взгляда тѣхъ преподавателей, которые желали бы внести систему въ литературныя внѣклассныя бесѣды съ учащимися. Какъ ни полезна, какъ ни необходима система въ учебномъ дѣлѣ, въ ней всегда будетъ та слабая сторона, что все въ ней приноровляется къ достиженію одной главенствующей цѣли, и потому всякая система всегда бѣднѣе и у́же жизни въ ея полнотѣ, въ ея иногда неожиданномъ, но творческомъ разнообразіи. Отсюда весьма понятно желаніе на ряду съ послѣдовательной ежедневной работой дѣ-

---

[1]) См., напр. А. Е. Грузинскій. (Вѣстн. Восп., № 5—1900 г.).

лать отъ нея отступленія въ сторону того, что иногда можетъ захватывать людей, что хотя и неравномѣрно, эпизодически вторгается въ ихъ жизнь, но не должно быть обойдено, и напротивъ привноситъ въ нашу жизнь очень многое. Разъ мы оторвемся порой отъ нашей будничной работы и съ свѣжимъ вниманіемъ, съ увлеченіемъ отдадимся разсмотрѣнію какого-нибудь вопроса, этотъ моментъ можетъ стать для насъ настоящимъ праздникомъ. Тогда въ нашей душѣ могутъ нерѣдко проснуться новыя, быть можетъ, дремавшія ранѣе мысли и чувства. Это нѣчто уже не поддается системѣ и только тогда растетъ и развивается плодотворно, когда за нимъ сохраняется свѣжесть духовнаго подъема, вытекающая изъ чувства свободы, праздничнаго настроенія, непосредственной жизнерадостности. Не слишкомъ ли часто мы спѣшимъ вторгаться съ системой въ духовную жизнь нашихъ учащихся, упуская изъ виду, что школа и безъ того мало оставляетъ времени своимъ воспитанникамъ на ихъ личную жизнь, почти не даетъ имъ опомниться отъ учебной системы? Наша школа какъ будто не хочетъ признать законность и важность для жизни того, что̀ рядомъ съ нашими вполнѣ цѣлесообразными планами можетъ возникать и возникаетъ во внутренней жизни нашихъ учениковъ и глохнетъ, если не находитъ себѣ выраженія.

Мы съ своей стороны смотримъ на внѣклассныя литературныя бесѣды именно, какъ на свободныя эпизодическія встрѣчи учащихся и учащихъ, для обмѣна мыслей по темамъ, заинтересовавшимъ и ту, и другую сторону; и для того, чтобы сохранить за этими встрѣчами силу, свѣжесть творчества и переживаній, ощущеніе свободы и бодрости, мы думаемъ, что онѣ должны быть не часты и носить характеръ жизнерадостнаго, но не пышнаго праздника; быть можетъ, въ годъ разъ; быть можетъ, — два, три: смотря по тому, насколько будутъ искать своего выраженія естественныя желанія и учащихся, и учащихъ.

Тема для бесѣды, думается намъ, (и опытъ убѣждаетъ насъ въ цѣлесообразности такого пониманія дѣла) должна выбираться независимо отъ курса, хотя временами можетъ и совпадать съ какой-нибудь его стороной, вызвавшей особую любознательность учащихся. Угадать тему для бесѣды вообще довольно трудно; чтобы выборъ былъ удаченъ, нужно много условій: нужно, чтобы преподаватель не только хорошо зналъ своихъ учениковъ или ученицъ, и чтобы между ними были отношенія довѣрія, нужно, чтобы онъ былъ чутокъ къ ихъ интересамъ, нужно, чтобы въ школѣ, гдѣ онъ учитъ, было достаточное взаимное пониманіе между нимъ и его сотоварищами по дѣлу, нужно внутреннее согласіе въ школѣ.

Для учителя русскаго языка вопросъ о внѣклассной бесѣдѣ нѣсколько облегчается, такъ какъ въ большинствѣ случаевъ дѣло здѣсь идетъ о литературномъ произведеніи, и знакомство съ внѣкласснымъ чтеніемъ учащихся, съ направленіемъ ихъ вкусовъ къ чтенію даетъ учителю нѣкоторыя указанія въ выборѣ темы.

Само собою разумѣется, что участіе въ литературной бесѣдѣ никакъ не можетъ быть обязательнымъ, и устраивать ее возможно только для желающихъ; предлагая темы для бесѣды, хорошо давать ихъ нѣсколько на выборъ, а иногда предложить учащимся самимъ дать тему для подобной бесѣды.

Намъ случалось дѣлать небольшія анкеты между учащимися объ ихъ отношеніи къ бесѣдамъ, и только что упомянутый порядокъ избранія темы въ большинствѣ изъ нихъ встрѣчаетъ сочувствіе. Вотъ для примѣра нѣкоторые ихъ отзывы:

«Другая часть постановки нашихъ бесѣдъ» пишетъ, напримѣръ, одна изъ ученицъ, — «общій выборъ произведенія, мнѣ тоже очень симпатична. Передъ тѣмъ, какъ указать на какое-нибудь произведеніе, мы часто споримъ между собою, пересматриваемъ прочитанныя книги. Къ тому же, когда вещь выбирается съ общаго согласія, она интересна большинству, и съ тѣмъ большимъ жаромъ принимаются за ея обсужденіе. Мнѣ кажется, этимъ отчасти можно объяснить изобиліе возникшихъ вопросовъ по поводу «*Безъ дороги*». «Съ прошлаго года», пишетъ также другая ученица, «мы стали сами выбирать произведенія, которыя хотѣли бы разобрать, и сами ставить вопросы, которые пришли въ голову по поводу прочитаннаго. Вслѣдствіе этого увеличивается интересъ къ разбору, такъ какъ разсматриваются всѣми именно тѣ произведенія, тѣ вопросы, которые захватили каждаго человѣка отдѣльно».

Эти вовсе не единичныя мнѣнія и то оживленіе, которое наблюдается при выборѣ учащимися темы для бесѣды, думается намъ, подтверждаютъ правильность упомянутаго пути. Для того, чтобы самая бесѣда шла просто, не побуждала учащихся становиться въ позу, говорить фразы, не связывала бы болѣе робкихъ и скромныхъ въ ихъ желаніи сказать свое мнѣніе, необходимо, конечно, чтобы вся обстановка бесѣдъ была бы совершенно проста, хотя надо признаться, что такъ поставить бесѣды очень трудно, и возможно только въ такихъ школахъ, въ которыхъ вообще сложились простыя и здоровыя отношенія между учащими и учащимися. Для удачной бесѣды нужно внутреннее доброе согласіе въ школѣ. Хорошей обстановкой для бесѣды, напримѣръ, мы считаемъ собраніе учащихся какого-нибудь класса средней школы

въ самой школѣ, за чайнымъ столомъ, вмѣстѣ съ преподавателями не только своего класса, но и тѣми преподавателями другихъ классовъ, которые интересуются темой бесѣды — именно интересуются и имѣютъ сказать что-либо сами по затронутымъ вопросамъ. Вообще на бесѣдѣ, въ интересахъ ея простоты и дѣльности, должны присутствовать тѣ, кто желаетъ принять въ ней участіе; простые зрители здѣсь совершенно излишни. Само собою разумѣется, что въ бесѣдѣ, такъ поставленной, преподаватели, вступая въ пренія, должны быть готовы выслушивать возраженія своихъ учениковъ и ученицъ, не относясь самолюбиво къ тому, что ихъ доводы окажутся подчасъ опровергнуты сужденіемъ ученицъ. Предполагать, что присутствіе преподавателей будетъ стѣснять учащихся въ выраженіи ихъ мнѣній, возможно только для тѣхъ школъ, гдѣ отношенія между тѣми и другими испорчены и ненормальны. Въ упомянутой нами анкетѣ господствуетъ согласное мнѣніе, что присутствіе преподавателей въ возможно большемъ числѣ очень желательно. Приведемъ для примѣра нѣкоторыя подлинныя мнѣнія ученицъ объ этомъ, которыя краснорѣчиво говорятъ о важности такого условія. «Какъ на очень важное достоинство нашихъ литературныхъ бесѣдъ», пишется, напримѣръ, въ одномъ отвѣтѣ, «можно указать на сближеніе учителей съ ученицами. Бесѣдуя объ интересующихъ вопросахъ съ учителями, перестаешь видѣть въ нихъ учителя, а смотришь на него просто какъ на хорошо знакомаго человѣка. Во время бесѣдъ устанавливаются между учителями и ученицами простыя, дружескія отношенія, какъ людей къ людямъ. На бесѣдахъ иногда между учителями завязываются какіе-нибудь споры, иногда удаляющіяся отъ обсуждаемаго предмета, и тогда они спрашиваютъ у ученицъ, не прекратить ли ихъ. Но, мнѣ кажется, это совершенно напрасно; намъ споры ихъ интересны такъ же, какъ споры ученицъ, такъ какъ въ это время различія между тѣми и другими сглаживаются». «Особенно мнѣ нравится», пишетъ другая ученица «еще то, что принимаютъ участіе преподаватели, такъ какъ мнѣ всегда бываетъ интереснѣе послушать мнѣніе другихъ, чѣмъ высказаться самой». «Въ спорахъ» пишетъ третья «обыкновенно мнѣнія нѣкоторыхъ учителей расходятся съ нашими: для меня, да, я знаю, и для другихъ мнѣнія и споры учителей представляютъ большой интересъ. Часто прямо противоположныя нашимъ, они заставляютъ задуматься надъ безусловной, какъ намъ кажется, очевидностью нашихъ. Тутъ мнѣ кажется нежелательнымъ, когда учителя прекращаютъ свои споры, чтобы не мѣшать намъ Этимъ они только стѣсняютъ многихъ, какъ бы

подчеркиваютъ, что бесѣда устроена для насъ; по моему, лучше всего въ спорахъ совершенно равное положеніе учителей и ученицъ».

Практика бесѣдъ, нами наблюдавшаяся, показываетъ, что споры между учащими и учащимися на бесѣдахъ иногда бываютъ очень горячіе, и увлеченіе съ той и другой стороны, дѣйствительно, упрощаетъ отношенія и часто неожиданно для всѣхъ участниковъ бесѣды освѣщаетъ какую-нибудь новую для всѣхъ сторону дѣла.

Прежде, бывало, въ бесѣдахъ вопросы къ обсуждаемымъ произведеніямъ ставили мы сами, руководя нѣкоторыми изъ бесѣдъ, но потомъ и мы, и наши товарищи по дѣлу пришли къ мысли, что лучше предложить всѣмъ участникамъ бесѣды ставить свои вопросы, затѣмъ ихъ группировать, и въ такомъ видѣ ставить на обсужденіе въ вечеръ бесѣды. Этотъ пріемъ вызвалъ большое удовлетвореніе среди ученицъ и не замедлилъ себя оправдать. Мы, преподаватели, вносили немного вопросовъ, но ученицы засыпали насъ такою массой вопросовъ, и вовсе не пустыхъ, что стоило немалаго труда упорядочить этотъ матеріалъ такъ, чтобы его можно было сколько-нибудь уложить въ одинъ вечеръ. Бывало, впрочемъ, и бывало не разъ, что одного вечера намъ не хватало на обсужденіе поставленной темы, и всѣмъ такъ интересно было продолжить бесѣду, что назначался одинъ изъ ближайшихъ вечеровъ для ея окончанія.

Ограничивать число вопросовъ, которые можетъ выставить каждый изъ участниковъ бесѣды, едва ли желательно, такъ какъ это ограниченіе не дастъ вамъ возможности въ настоящей полнотѣ ознакомиться съ интересами вашихъ ученицъ и учениковъ, и ужъ лучше взять на себя трудъ обработки этого пестраго и большого матеріала[1]), чѣмъ терять часть матеріала, иногда очень цѣннаго. Обработку мы понимаемъ вовсе не въ смыслѣ редактированія заново собранныхъ вопросовъ: при вашей собственной редакціи легко могутъ быть утрачены такіе оттѣнки въ постановкѣ вопроса, которые особенно цѣнны для ея автора. Обработка должна касаться только группировки вопросовъ и выработки плана ихъ обсужденія. Своими вопросами учащіеся обыкновенно очень дорожатъ. Ниже въ приложеніи мы приводимъ нѣкоторыя темы бесѣдъ и вопросы, поставленные къ нимъ ученицами, и изъ нихъ намъ кажется видно, что ставившія эти вопросы думали надъ тѣмъ, что читали.

---

[1]) См. Прилож. II — вопросы къ разсказу. «Безъ дороги», (стран. 320 и далѣе).

Для того, чтобы собравшіеся на бесѣду ученики или ученицы больше соотвѣтствовали другъ другу по уровню своей подготовки, и стояли ближе другъ къ другу, что помогаетъ простотѣ самаго хода бесѣды, цѣлесообразно, намъ кажется, собирать на бесѣду учащихся одного и того же класса, но правила изъ этого отнюдь дѣлать нельзя. Намъ случалось наблюдать, что иногда нѣкоторое смѣшеніе возрастовъ на бесѣдѣ очень ее оживляло. При опредѣленіи состава участвующихъ въ бесѣдѣ, гораздо важнѣе понять существующія взаимоотношенія между предполагаемыми участниками бесѣды, чѣмъ педантично слѣдовать опредѣленному подбору возраста.

Однимъ изъ обстоятельствъ, содѣйствующихъ сохраненію естественности и простоты въ самомъ ходѣ бесѣдъ, является одинаковость условій, въ которыхъ себя чувствуютъ всѣ ея участники. Вотъ, почему, думается намъ, не слѣдуетъ выбирать изъ учащихся какого-нибудь докладчика или докладчицу, что придаетъ бесѣдѣ форму какого-то засѣданія. Гораздо лучше и проще чувствуется всѣмъ на бесѣдѣ, когда всѣ смотрятъ на нее какъ на общее дѣло, въ которое каждый внесъ свое постановкой одного или нѣсколькихъ вопросовъ, и знаетъ, что эти вопросы будутъ обсуждаться въ непринужденной формѣ: захочется ли кому высказать свое мнѣніе, или, наоборотъ, захочется промолчать. И было бы ошибкой думать, что тѣ учащіеся, которые мало высказываются на бесѣдахъ, мало думаютъ или мало интересуются предметомъ общаго обсужденія: тутъ многое зависитъ отъ характера человѣка, и на бесѣдахъ, по природѣ молчаливые люди, если и рѣдко высказываются, то очень часто испытываютъ глубокое удовлетвореніе и готовятся къ бесѣдамъ очень усердно. Руководителю бесѣды слѣдуетъ очень всматриваться въ быстро мелькающую передъ нимъ смѣну настроеній, иногда освѣщающихъ, иногда затемняющихъ выраженіе лицъ учениковъ и ученицъ: въ большинствѣ случаевъ это истинный показатель правильности или неправильности веденія бесѣды.

Намъ случалось устраивать бесѣды иногда и безъ всякой предварительной подготовки учащихся; они охотно отзывались на такія бесѣды, гдѣ сами не знали, что будетъ предметомъ обсужденія. Читалась вслухъ вещь новая для большинства присутствующихъ, и тутъ же всѣ ставили вопросы и дѣлились свѣжими впечатлѣніями отъ только что прослушаннаго; но надо сказать, что съ такими бесѣдами пока опыты наши были не очень удачны; быть можетъ, потому, что избранныя вещи были нѣсколько трудноваты для ученицъ; но по отзыву ученицъ и притомъ очень многихъ такой видъ бесѣдъ имъ нравился.

Надо сказать, что выборъ произведенія для бесѣды вообще вещь очень трудная, и нельзя сказать даже, что выбирать нужно всегда непремѣнно очень совершенную и глубокую по мысли вещь. Тутъ главное условіе, кажется, заключается въ томъ, чтобъ угадать интересы участниковъ бесѣды и только. Конечно, лучше имѣть передъ собою хорошее литературное произведеніе, но иногда, намъ случалось это замѣчать, въ высшей степени плодотворно можетъ пройти бесѣда, если вы возьмете вещь, которой почему либо ваши ученики или ученицы зачитываются въ данный моментъ, хотя бы это была по своимъ литературнымъ достоинствамъ и вещь второстепенная. Какъ примѣръ, можемъ указать одну изъ вещей Потапенко. «На дѣйствительной службѣ», слабовато написанную, но вызвавшую на одной изъ бесѣдъ, устроенныхъ для ученицъ 6-го класса, множество вопросовъ[1]) и самыя оживленныя пренія; пренія не умѣстились въ одинъ вечеръ, и пришлось назначить еще одинъ вечеръ на продолженіе этой бесѣды, которая прошла и въ этотъ разъ съ неослабѣвающимъ интересомъ.

Что касается до объема вещи, которая избирается для бесѣды, то тутъ трудно сказать что-нибудь опредѣленное: правда, вещи небольшого объема брать удобнѣе; больше можно ихъ использовать, и онѣ берутъ меньше времени и труда у учащихся на подготовку, но иногда какой-либо большой романъ Тургенева, въ родѣ романа «Отцы и дѣти», для обсужденія котораго съ ученицами 7-го класса намъ потребовалось разъ три вечера, даетъ столько свѣжаго и живого для бесѣды, что едва ли можно настаивать на исключеніи изъ бесѣды вещей даже и такого размѣра, разъ онѣ содѣйствуютъ интересамъ дѣла.

Что касается до самого руководительства бесѣдой, то здѣсь очень трудно указать какой-нибудь такой порядокъ, который годился бы для всѣхъ случаевъ и условій, и, быть можетъ, нигдѣ педагогическій тактъ, умѣнье войти въ чужое положеніе и понять нужды момента, отказавшись отъ всякаго навязыванія людямъ чего-бы то ни было, — можетъ быть, нигдѣ они не нужны въ такой степени, какъ именно при руководствѣ литературной бесѣдой.

Иногда бываетъ важно дать волю въ обсужденіи вопроса, возникающаго по дорогѣ и на вашихъ глазахъ захватывающаго ученицъ, а зачастую и васъ самихъ; иногда приходится возвращать пренія ближе къ содержанію избранной для бесѣды вещи.

---

[1]) См. Прилож. II — вопросы къ бесѣдѣ «На дѣйствительной службѣ», (стран. 329).

Иногда бываетъ нужно, и вы тутъ же видите, какое моральное удовлетвореніе это даетъ участникамъ бесѣды, проголосовать вопросъ, иногда оставить его въ нѣкоторой неопредѣленности, ограничившись только небольшими обозначеніями, которыя онъ получилъ при данномъ обмѣнѣ мнѣній и настроеній учащихся. Все это надо умѣть видѣть и чувствовать во время бесѣды, а что нужно дѣлать съ большою осторожностью, а, быть можетъ, лучше и никогда не дѣлать, такъ это придавать бесѣдѣ характеръ спрашиванія съ вашей стороны вашихъ учениковъ или ученицъ. Надо дать полную свободу учащимся говорить или молчать, чтобы высказываться отнюдь не было обязательно, чтобъ бесѣда не напоминала учащимся обычнаго спрашиванія уроковъ: принципъ добровольности — душа этого дѣла.

Упомянутая небольшая анкета, произведенная нами о постановкѣ литературныхъ бесѣдъ, даетъ основаніе предполагать, что, такъ поставленныя, онѣ могутъ внести нѣчто хорошее въ духовную жизнь учащихся. Въ отзывахъ ученицъ о бесѣдахъ постоянно отмѣчается ихъ любовь къ такимъ собраніямъ, указывается на бо̀льшую ясность благодаря бесѣдѣ въ пониманіи прочитанной вещи, говорится о томъ, что бесѣды даютъ много новаго, и что интересъ къ вопросу бесѣды не исчерпывается однимъ только вечеромъ, что, когда готовятся къ бесѣдѣ, то собираются, читаютъ вмѣстѣ выбранную вещь, думаютъ надъ ней, и что «послѣ бесѣды иногда еще долгое время бываютъ интересные оживленные споры по поводу разобранной вещи».

XIII.

НѢСКОЛЬКО СОВѢТОВЪ НАЧИНАЮЩИМЪ ПРЕПОДАВАТЬ.

Это заглавіе послѣдней замѣтки въ нашей книгѣ требуетъ нѣкотораго оправданія: намъ могутъ сказать, что нескромно предлагать совѣты, когда у васъ ихъ не просятъ.

Въ сущности дѣло обстоитъ не совсѣмъ такъ.

Когда вы учите много лѣтъ, и эта многолѣтняя работа заставляетъ людей, только еще начинающихъ, смотрѣть на васъ, какъ на человѣка, имѣющаго опытъ, естественно имъ искать у васъ указаній на первыхъ шагахъ своей работы.

Именно это не разъ случалось намъ встрѣчать въ жизни, и мы не можемъ забыть иногда встревоженныхъ, иногда опечаленныхъ, рѣдко бодрыхъ выраженій у тѣхъ молодыхъ лицъ, которыя обращались и обращаются къ намъ за совѣтомъ. Случалось намъ видѣть даже и слезы начинающихъ учительницъ, которыя склонны порой терять присутствіе духа отъ первыхъ неудачъ въ преподавательскомъ дѣлѣ. Мы помнимъ и то, какъ мы сами въ молодости ходили за совѣтомъ къ теперь уже покойнымъ Буслаеву, Тихонравову и Шереметевскому, и какъ полезны были намъ ихъ указанія.

Отнюдь не сравнивая себя съ этими людьми, а просто всматриваясь въ трудности, съ которыми приходится встрѣчаться человѣку начинающему, мы и позволяемъ себѣ здѣсь высказать нѣсколько положеній, которыя, въ качествѣ совѣта отъ старшаго товарища, быть можетъ, пригодятся людямъ, только еще приступающимъ къ преподаванію. Вотъ, эти нѣсколько бѣглыхъ совѣтовъ:

1) Прежде, чѣмъ рѣшать, годишься или не годишься для преподаванія, надо порядочное время, нѣсколько лѣтъ, поработать: первыя неудачи часто не имѣютъ никакого значенія.

2) Не слѣдуетъ огорчаться, что учащіеся не всегда отвѣчаютъ тѣмъ ожиданіямъ, которыя вы на нихъ возлагаете. Мѣрило того, что могутъ сдѣлать дѣти и юноши, вырабатывается постепенно, въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ, изъ сравненія работы нѣсколькихъ

классовъ. Молодые преподаватели склонны преувеличивать силы учащихся: больше, чѣмъ слѣдуетъ задаютъ имъ на домъ, мало заботятся о доступности языка своего изложенія, негодуютъ на усталость, недостаточный интересъ учащихся, наивную бѣдность передачи ими слышаннаго въ классѣ; на этой почвѣ иногда разлаживаются и личныя отношенія съ классомъ.

Надо чаще освѣдомляться, сколько времени берутъ у вашихъ учениковъ и ученицъ ваши задаванія, чтобы точнѣе опредѣлить ихъ силы, внимательнѣе слѣдить за точностью своихъ словъ, чаще провѣрять, что́ дѣйствительно понято, что́ не понято учащимися въ вашемъ изложеніи.

3) Никогда не слѣдуетъ жалѣть, что вы выполнили урокъ не такъ, какъ задумали. Иногда такіе уроки бываютъ самыми плодотворными и скорѣе обнаруживаютъ педагогическую способность понять потребности момента и надлежащимъ образомъ на него отозваться, чѣмъ отсутствіе педагогическаго дарованія.

4) Не огорчайтесь, если иногда вы принесете съ собою въ классъ какую-нибудь завѣтную для васъ мысль, принесете ее въ тотъ классъ, который любите и въ который вѣрите, и вдругъ увидите, что то, сочувствіе чему вы ожидали встрѣтить, встрѣчается холодно, безъ достаточнаго вниманія, и даже такимъ иногда легкомысленнымъ настроеніемъ, которое вамъ кажется оскорбительнымъ для вашего дѣла. Не спѣшите мѣнять свое мнѣніе о классѣ, который уже много разъ доказалъ вамъ свои хорошія и благородныя свойства. Не негодуйте и меньше всего оскорбляйтесь; лучше всмотритесь въ причины этого явленія. Оно можетъ быть слѣдствіемъ случайнаго настроенія, захватившаго классъ передъ вашимъ приходомъ, классъ можетъ быть случайно увлеченъ чѣмъ-нибудь въ данную минуту; переходить сразу изъ одного настроенія въ другое трудно не одной молодежи, а у молодости притомъ есть свои свойства, къ которымъ надо присматриваться. Настроеніе учителя въ такихъ случаяхъ бываетъ не сразу понятно. Есть вещи, которыя нужно умѣть понять и не замѣтить.

5) Лучше ставить опредѣленныя требованія въ началѣ учебнаго года и временами, когда ощутится въ этомъ потребность, ихъ ослаблять, чѣмъ распустить сначала. Послѣдующія строгости тогда ложатся тяжелымъ и несправедливымъ бременемъ на учащихся, и лучше быть требовательнѣе въ теченіе учебнаго года, чѣмъ на экзаменѣ.

6) Когда случится въ классѣ что-нибудь, дѣйствительно, такое, съ чѣмъ помириться нельзя — какое-нибудь слово, дурная выходка, нехорошая улыбка на вашъ счетъ въ тотъ моментъ,

когда это менѣе всего позволительно, когда случится что-нибудь подобное, — можно сильно выразить свое негодованіе, можно сдержаться и спокойно высказать свое отношеніе къ факту, можно, если у васъ хватитъ силъ, иногда не замѣтить факта, какъ вамъ ни будетъ больно — одного только нельзя: нельзя обижаться на подобныя вещи. Обидчивость есть видъ мелочности; это — слабость, не вызывающая у другихъ сочувствія: она всегда способна поставить васъ только въ смѣшное положеніе.

7) Никогда не слѣдуетъ привлекать учащихся красивыми фразами. Это, правда, можетъ очень увлекать (особенно ученицъ), но это имѣетъ ту вредную сторону, что мѣшаетъ учащимся вникнуть въ дѣло и разобраться въ его существѣ. Красивыя фразы — одинъ изъ видовъ тонкой, красивой лжи, заслоняющей истину, которая всегда благородна своей простотой. Фраза больше внушаетъ, чѣмъ разъясняетъ: она нѣсколько лишаетъ человѣка свободы.

8) Не слѣдуетъ, въ стремленіи построить свое преподаваніе на основаніи какихъ-нибудь чужихъ примѣровъ или теоретическихъ соображеній, слишкомъ ломать свою натуру и личныя склонности. Преподаваніе можетъ быть болѣе всего плодотворно и естественно, когда вы остаетесь сами собою, и строите свои пріемы въ соотвѣтствіи съ вашими дѣйствительными влеченіями и способностями. Не пользуйтесь такими методами, которые вамъ не по душѣ.

9) Не бойтесь сказать въ классѣ, который начинаетъ работать болѣе сознательно и задаетъ вамъ вопросы, — не бойтесь сказать ему, что вы чего-нибудь не знаете. Надо, чтобъ учащіеся понимали, что учитель не можетъ знать всего даже въ области своего предмета. Въ этомъ больше правды.

10) Въ концѣ концовъ, не отдавайтесь безплоднымъ сомнѣніямъ въ своемъ дѣлѣ, въ своихъ силахъ, и въ своихъ ученикахъ и ученицахъ. Наша русская жизнь и безъ того страдаетъ отъ вялости нашего общества.

Вѣрьте себѣ.

ПРИЛОЖЕНІЕ ПЕРВОЕ.

Помѣщаемыя ниже 106 темъ для сочиненій предлагались нами для учащихся отъ 6-го до 8-го класса включительно. Мы взяли тѣ темы, которыя больше всего выбирались нашими ученицами и учениками и давали сравнительно лучшіе результаты.

Мы не указываемъ здѣсь, для учащихся какого класса назначается каждая тема: въ нѣкоторыхъ темахъ это очевидно, другія давались нами то въ томъ, то въ другомъ классѣ, въ зависимости отъ развитія класса, его работы и интересовъ.

При назначеніи темъ иногда нельзя даже и провести точной границы между возрастами.

Темы для ученическихъ сочиненій.

1. Кіевскіе богатыри.

а) Ихъ внѣшность; б) Нравственныя свойства; в) Съ кѣмъ и изъ-за чего они боролись? г) Историческія событія, отразившіяся въ былинахъ; д) Анахронизмы; е) Взаимоотношенія кіевскаго князя и богатырей.

2. Новгородскіе богатыри:

Построеніе то же, что и въ первой темѣ.

3. Судьба русскаго человѣка въ былыя времена по народной пѣснѣ.

а) Судьба добраго молодца; б) Судьба женщины. г) Сравненіе общаго взгляда на возможность достиженія счастья и добра въ жизни въ былинахъ и въ народныхъ пѣсняхъ. Причины различія въ этихъ взглядахъ.

4. Идиллія въ повѣсти «Старосвѣтскіе помѣщики» и отношеніе къ ней Гоголя.

а) Главныя свойства жилища, наружности, взаимоотношеній и отношеній къ людямъ и къ жизни старосвѣтскихъ помѣщиковъ. б) Сочувствуетъ ли Гоголь этимъ людямъ и ихъ жизни?

5. Языческія и суевѣрныя воззрѣнія крестьянъ Тульской губерніи по повѣсти «Бѣжинъ лугъ».

Вопросы, см. стран. 222.

6. Нравственныя понятія и отношенія къ историческимъ событіямъ, выраженныя въ былинахъ и народныхъ пѣсняхъ.

7. Макбетъ.

а) Основы его характера въ началѣ трагедіи; б) Въ какихъ отношеніяхъ мѣняется его характеръ въ концѣ трагедіи и почему.

8. Какая изъ прочитанныхъ книгъ произвела на васъ большее впечатлѣніе и какими своими сторонами.

9. Положеніе образованнаго писателя среди общества 1-й половины XVIII вѣка по Кантемиру.

Источникъ: «Р. литература XVIII в.» — хрестоматія, сост. А. Алферовъ и А. Грузинскій.

10. Главныя особенности до-петровской русской литературы.

а) Поводъ къ писательству. б) Какіе интересы и чувства въ ней преобладаютъ? г) Можно ли найти въ ней отраженіе эпохи и личности писателя? д) Замѣтно ли критическое отношеніе къ жизни? е) Какъ она относится къ личности человѣка?

11. Борисъ Годуновъ и Макбетъ (по драмѣ Пушкина и трагедіи Шекспира).

а) Сходство внѣшняго положенія; б) Внутреннее сходство; в) Различіе личное между ними; г) Воззрѣніе того и другого писателя на роль преступленія въ жизни человѣка.

12. Два типа скупцовъ: Плюшкинъ (Гоголя) и скупой рыцарь (Пушкина).

Сходства и различія между этими людьми по силѣ и формамъ ихъ страсти, по чувству личнаго достоинства, по чертамъ времени, выразившимся и въ томъ, и въ другомъ.

13. Правда ли, что одинъ въ полѣ не воинъ?

14. Вѣрно ли, что цѣль оправдываетъ средства?

15. Правда ли, что всѣ люди въ концѣ концовъ руководствуются только эгоистическими основаніями?

16. Не замѣчаете ли вы разницы въ вашемъ чтеніи въ дѣтствѣ и теперь?

а) Какой родъ книгъ вы любили прежде? остался ли онъ неизмѣннымъ? б) Чего вы въ книгѣ искали тогда и ищете теперь? в) Ваше отношеніе къ сказкамъ вообще и къ художественнымъ

произведеніямъ; г) Ваше отношеніе къ картинкамъ прежде и теперь; д) Ваше отношеніе къ научному чтенію.

17. Воспитаніе и складъ русской до-петровской жизни по «Домострою» и «Котошихину».

18. Любимый родъ книгъ.

19. Изображеніе крестьянъ и отношеніе къ нимъ Гоголя въ «Мертвыхъ душахъ».

(Жизнь крестьянъ у Плюшкина, прислуга Чичикова, размышленіе Чичикова надъ купчей Плюшкина, крестьянская дѣвочка у Коробочки, разговоръ крестьянъ при въѣздѣ Чичикова въ городъ и др.).

20. Школа и жизнь.

а) Какъ вы понимаете, что такое школа? б) Положеніе человѣка въ школѣ: его отношеніе къ окружающимъ и ихъ къ нему, отношеніе къ матеріальной сторонѣ жизни, образъ жизни, отношеніе къ дѣлу; в) То же ли въ жизни? г) Можно ли противопоставлять школу жизни?

21. Театръ, какъ образовательное учрежденіе и какъ развлеченіе.

а) Важнѣйшіе моменты въ исторіи развитія театра; б) Сравненіе театральныхъ впечатлѣній съ другими художественными впечатлѣніями; в) Значеніе публики (совмѣстнаго переживанія впечатлѣній); г) Театръ, какъ развлеченіе.

22. Помѣщичья сельская и столичная жизнь по роману «Евгеній Онѣгинъ».

Отцы, матери, дѣти, обычаи, развлеченія и интересы, занятія, крѣпостные, путешествія, общая оцѣнка этой жизни.

23. Чацкій.

Личныя свойства, взгляды, способы дѣйствія, сравненіе съ Грибоѣдовымъ (пособіе «А. С. Грибоѣдовъ», сост. А. Д. Алферовъ. Историко-литератур. библіотека, вып. III).

24. Старая Москва по «Горе отъ ума», перепискѣ и мемуарамъ нѣкоторыхъ современниковъ.

То же пособіе, что и для № 23, и статья проф. Кирпичникова «Горе отъ ума и Война и миръ» — Очерки по исторіи новой русской литературы. С.-Пб. — 1896 г.

25. Сплетня по «Горе отъ ума».

а) Общее замѣчаніе о возможности вліянія образованности, нравовъ, занятія на развитіе сплетни; б) Источникъ сплетни; в) Побужденія къ распространенію и причины его быстроты;

г) Причины вѣры въ сплетню; д) Отношеніе къ лицу, о которомъ слагается сплетня; е) Средства защиты противъ сплетни.

26. Въ чемъ горе и въ чемъ умъ Чацкаго?

27. Запорожская Сѣчь по повѣсти Гоголя «Тарасъ Бульба».

а) Причины, вызвавшія существованіе Сѣчи; б) Основныя ея особенности (составъ, условія пріема, организація, способъ рѣшенія вопросовъ, способъ веденія войны, принципы жизни; в) Что въ этомъ эпическаго?

28. «Тарасъ Бульба» (по повѣсти Гоголя).

а) Его положеніе; б) Личность Бульбы (Тарасъ въ семьѣ, какъ мужъ и отецъ, отношеніе его къ образованію, Тарасъ, какъ членъ Сѣчи, Тарасъ на войнѣ; значеніе матеріальной и духовной стороны жизни для Тараса; в) Гиперболическое и реальное въ его изображеніи; г) Наиболѣе драматическіе моменты его жизни.

29. Остапъ и Андрій (повѣсть Гоголя).

а) Ихъ воспитаніе (бурса, каникулы, сѣчь); б) Ихъ внѣшность; в) Личности обоихъ; г) Эпическія и индивидуальныя ихъ свойства.

30. Евреи въ Украйнѣ XV столѣтія по повѣсти «Тарасъ Бульба».

а) Отношенія казаковъ и автора къ евреямъ; б) Евреи въ сѣчи (ихъ занятія, положеніе, личныя свойства); в) Евреи передъ поляками; г) Евреи у себя дома: внѣшняя сторона ихъ жизни (жилище, костюмъ, обстановка жилищъ) — внутренняя сторона ихъ жизни (дружность, способы обсужденія дѣлъ).

31. Реальная и идеальная сторона въ повѣсти: «Тарасъ Бульба».

Въ изображеніи: а) природы, б) людей, г) событій.

32. Значеніе общества и товарищества для человѣка.

а) Вліяніе общества и товарищества на провѣрку собственныхъ силъ, сознаніе своихъ обязанностей къ другимъ, пониманіе взаимопомощи, воспитаніе собственнаго характера, расширеніе кругозора; б) Стѣснительныя и вредныя стороны товарищества; в) Какіе люди не могутъ имѣть друзей. Помимо примѣровъ, которые могутъ быть взяты и разсмотрѣны самими учащимися, сюда идетъ отзывъ Тургенева о товарищескихъ кружкахъ въ «Рудинѣ» и въ «Гамлетѣ Щигровскаго уѣзда».

33. Нѣтъ пророка въ своемъ отечествѣ. Отчего? примѣры.

34. Различныя направленія въ русской общественной жизни по «Горе отъ ума».

35. Взглядъ Пушкина на женщину.

36. Особенности литературы XVIII вѣка сравнительно съ до-Петровской литературой.

а) Взглядъ писателя на свою дѣятельность; б) Отношеніе къ личности; в) Новыя литературныя формы; г) Вопросы, выдвинутые литературой XVIII вѣка.

37. Русское дворянское воспитаніе въ XVIII вѣкѣ (по статьямъ хрестоматій Алферова и Грузинскаго или Галахова).

38. Можно ли и слѣдуетъ ли быть откровеннымъ до дна?

а) Кого мы называемъ прямыми людьми? б) Что въ откровенности достойно уваженія? г) Нѣтъ ли чего худого въ излишней откровенности относительно насъ самихъ и другихъ?

39. Можно ли полагаться только на умъ, или только на чувство, какъ двигателей нашей жизни?

40. Взглядъ Пушкина на женщину въ его первыхъ поэмахъ и въ позднѣйшихъ произведеніяхъ.

41. Русскій древній лѣтописецъ.

а) Личность; б) Пріемы работы; в) Степень объективности въ оцѣнкѣ событій; г) Основная точка зрѣнія на исторію; д) Участіе фантазіи въ лѣтописи; е) Попытки критическаго отношенія къ фактамъ; ж) Особенности языка лѣтописи; з) Отраженіе въ лѣтописи взглядовъ тогдашняго большинства; и) Образъ лѣтописца, созданный Пушкинымъ въ драмѣ «Борисъ Годуновъ»; его реальныя и идеализированныя черты. Источникъ: Хрестоматія, сост. А. Алферовымъ и А. Грузинскимъ — ч. I.

42. Древняя Русь по лѣтописи.

а) Какою представляется страна въ ея физическихъ свойствахъ? б) Какъ населеніе этой страны смотритъ на природу? в) Взаимныя отношенія между русскими людьми того времени? г) Какъ стали другъ къ другу новыя христіанскія воззрѣнія и старые языческіе взгляды? д) Благоустроена ли была тогда жизнь? е) Отношеніе населенія къ князю и духовенству. Источникъ тотъ же, что и въ № 41.

43. Чѣмъ можетъ и долженъ руководствоваться человѣкъ при выборѣ занятій.

а) Опредѣленіе извѣстныхъ вамъ сторонъ разныхъ занятій (врача, педагога, коммерсанта, артиста с. хозяина, юриста, техника); б) Роль матеріальнаго обезпеченія при выборѣ занятія; в) Степень полезности дѣла; г) Роль призванія; д) Расчетъ собственныхъ силъ; е) Ограниченія, вытекающія изъ личныхъ обстоятельствъ.

44. Борисъ Годуновъ Пушкина и Царь Борисъ гр. А. Толстого.

а) Личность того и другого; б) Положеніе въ драмѣ; в) Разработка авторами внутренней жизни героевъ; г) Моральные вопросы, выдвигаемые обоими сочиненіями.

Защитники старины въ Россіи XVI вѣка. (Протопопъ Аввакумъ).

(Источн. До-Петровская литература. Хрестоматія, сост. А. Д. Алферовъ и Грузинскій).

Русское общество XVIII вѣка по запискамъ Данилова, Болотова и «Письмамъ къ Ѳалалею» Новикова.

Тотъ же источникъ, что и для темы № 9.

45. Что подготовила литература XVIII вѣка для писателей XIX вѣка.

а) Въ области литературной формы; б) Въ области моральныхъ и общественныхъ вопросовъ; г) въ области пониманія литературныхъ задачъ.

46. Какой видъ искусства, думаете вы, производитъ наибольшее впечатлѣніе на человѣка? Въ какихъ отношеніяхъ?

47. Самообразованіе и образованіе въ школѣ (хорошія и худыя стороны того и другого).

48. Цѣль и значеніе поэзіи по Жуковскому, Пушкину и Гоголю.

49. Въ чемъ вы видите успѣхи реализма въ русской литературѣ первой половины XIX вѣка?

50. Сословія въ Россіи и ихъ взаимоотношенія въ русской литературѣ XIX вѣка.

(По сочиненіямъ Тургенева, Гончарова, Островскаго. «Три смерти» — Толстого).

51. Изображеніе женщины у Лермонтова и Гоголя.

52. Какой изъ писателей начала XIX вѣка представляется вамъ наиболѣе значительнымъ? (Сравните его съ другими).

53. Какіе моменты въ природѣ производятъ на васъ болѣе сильное впечатлѣніе?

54. Въ чемъ выразилось западное вліяніе въ русской литературѣ на протяженіе отъ XV до конца XVIII вѣка?

55. Въ чемъ вы видите разницу между формально-ученическимъ и настоящимъ, болѣе глубокимъ отношеніемъ къ дѣлу ученія?

Нельзя ли показать это на примѣрѣ занятій по разнымъ предметамъ?

56. Взглядъ на женщину и ея общественное положеніе въ русской литературѣ начала XIX вѣка.

(Пушкинъ, Лермонтовъ, Грибоѣдовъ, Жуковскій, Гоголь).

57. Какія черты дореформенной Россіи описаны въ «Запискахъ охотника» и нѣтъ ли у Тургенева въ этомъ отношеніи предшественниковъ?

58. Основныя особенности славянофильства и западничества.

По слѣдующимъ источникамъ: Нелидовъ. «Западники 40-хъ годовъ». — Историк.-лит. библ., вып. II; Н. Бродскій. «Ранніе славянофилы». Историч. литер. библ., вып. V. — Въ обѣихъ книгахъ, доступныхъ по цѣнѣ, дана избранная переписка выдающихся представителей того и другого направленія. — Стихотворенія: Станкевича, К. Аксакова и А. Хомякова.

59. Въ какомъ смыслѣ Тургеневъ заслуживаетъ названіе историка общественныхъ теченій въ Россіи.

60. Можно ли согласиться со взглядами на гр. Л. Толстого, выраженными въ статьѣ Навалишина: «Изящный романистъ и его изящные критики»?

(Зелинскій III. 163 стран.).

60. Можно ли согласиться съ оцѣнкой сочиненій гр. Л. Толстого «Утро помѣщика» и «Люцернъ» въ критическихъ статьяхъ 60-хъ годовъ?

(Зелинскій II, 169—183 стран.).

62. Взглядъ на женщину и ея общественное положеніе въ эпилогѣ романа «Война и миръ».

(Ср. статью Николаевой «Наши бабушки» — Зелинскій III, 137 стран.).

62. Отцы и дѣти, какъ вѣчный вопросъ и его иллюстрація въ романѣ Тургенева для 60-хъ годовъ.

Причины разногласій. Гдѣ истинный путь для взаимнаго пониманія? (ср. статьи Веселовской: «Нѣсколько словъ о современныхъ отцахъ и дѣтяхъ». — Вѣст. Восп. 1903. № 1) Стат. кн. Одоевскаго «Старики или островъ Панхай». — Мнемозина.

64. Историческіе взгляды гр. Л. Толстого по роману «Война и миръ».

(Ср. статью Н. Карѣева: «Историческая философія Толстого.)

65. Сильные люди у Тургенева.

Базаровъ, Инсаровъ, Соломинъ (см. письма Тургенева и «Этюды о творчествѣ Тургенева». — Овсяннико-Куликовскаго).

66. Гамлетъ и Донъ-Кихотъ, какъ вѣчные человѣческіе типы.

Источники: а) статья Тургенева на ту же тему; б) статья Бѣлинскаго: «Мочаловъ въ роли Гамлета»; г) ст. М. Розанова въ изд. Шекспира-Брокгауза, т. III; д) статья Мережковскаго. — Сѣверный Вѣстникъ. 1889 № 8—9. Статья Н. Стороженко — Вѣстн. Европы. 1885 года № 9. H. Heine. «Einleitung zur Prachtausgabe des «Don Quixote» (XII т.).

67. Общіе взгляды Тургенева по его перепискѣ и стихотвореніямъ въ прозѣ.

68. Періоды развитія Бѣлинскаго.

По книгѣ Пыпина: «Бѣлинскій и его переписка».

69. Пессимизмъ Чаадаева и Тургенева въ ихъ отношеніи къ Россіи.

Источники: — Гершензонъ — «Чаадаевъ»; романъ Тургенева «Дымъ». Выяснить источники пессимизма того и другого писателя. Сходство и различіе ихъ взглядовъ... Любили ли они Россію?

70. Два вида неудовлетворенности по Фаусту и Гамлету.

Источники: Шаховъ. «Гете и его время». Розановъ — Статья о Гамлетѣ въ изданіи Шекспира Брокгауза т. III стран. 59.

71. Дѣйствительно ли были лишними людьми лишніе люди въ нашей литературѣ середины XIX вѣка?

Источники: «Гамлетъ Щигровскаго уѣзда», «Рудинъ», «Дневникъ лишняго человѣка», «Обломовъ», «Кто виноватъ?».

72. Рудинъ и Агаринъ.

Романъ Тургенева и поэма Некрасова «Саша».

73. Крестьяне въ произведеніяхъ Тургенева и гр. Л. Толстого.

«Записки охотника», «Утро помѣщика», «Война и миръ».

74. Базаровъ и Молотовъ, какъ новые типы 60-хъ годовъ.

Романъ Тургенева и соч. Помяловскаго «Мѣщанское счастье» и «Молотовъ».

75. Отношеніе къ крестьянству въ русской литературѣ XIX вѣка.

(Гоголь, Григоровичъ, Тургеневъ, Толстой, Герценъ: «Сорока воровка»).

76. Причины неудовлетворенности личности (постоянныя и временныя) по русской литературѣ XIX вѣка.

(Лермонтовъ, Грибоѣдовъ, «Гамлетъ Щигровскаго уѣзда», «Рудинъ», «Дѣтство и отрочество», «Кто виноватъ?»).

77. Общее и различное въ типахъ: Печоринъ и Долоховъ.

«Герой нашего времени» и «Война и миръ».

78. Какіе изъ типовъ русской литературы въ XIX вѣкѣ вамъ наиболѣе привлекательны и почему?

79. Русская природа и русскій пейзажъ въ соч. Тургенева, Гоголя, Гончарова и Л. Толстого.

(Ихъ отношеніе къ природѣ, любимые ими ея моменты и пріемы изображенія).

80. Типы сильныхъ людей у Лермонтова, Тургенева, Гончарова, Островскаго и гр. Л. Толстого.

81. Тургеневъ и Л. Толстой, какъ два типа художниковъ.

Пособія: кромѣ сочиненій обоихъ писателей, двѣ книги Овсянико-Куликовскаго: «Этюды о творчествѣ Тургенева» и «Толстой, какъ художникъ».

82. Какія перемѣны во взглядѣ на крестьянство и его положеніе можно отмѣтить въ русской литературѣ на протяже-

ніи отъ половины XVIII вѣка до середины XIX вѣка?

83. Нѣтъ ли перемѣнъ во взглядѣ на женщину въ русской литературѣ на протяженіи отъ конца XVIII до середины XIX вѣка?

84. Лиза Калитина и лучшіе женскіе типы прежняго времени на Руси.

(Юліанія Лазаревская, Наталія Борисовна Долгорукая, (хрест. Алферова и Грузинскаго), «Добрые люди старой Руси»— В. Ключевскаго. Картины Нестерова въ Третьяковской галлереѣ).

85. Старое барство.

«Война и миръ», «Записки охотника», «Обломовъ». Ст. А. Кирпичникова: — «Горе отъ ума» и «Война и миръ» — Статья Писарева «Старое барство», т. VI.

86. Отношеніе гр. Л. Толстого и Ѳ. Достоевскаго къ народу.

«Война и миръ», «Записки изъ Мертваго дома». — Переписка Достоевскаго. (Отвѣтъ студентамъ.)

87. Взглядъ Достоевскаго на преступленіе.

«Записки изъ Мертв. дома». Вѣстн. Восп. ноябрь 1911 года ст. «Вина и наказаніе».

88. Типъ Пьера Безухаго въ процессѣ его развитія.

Романъ «Война и миръ». Овсяннико-Куликовскій — «Л. Толстой какъ художникъ».

89. — Обломовщина, какъ общественное явленіе.

Ст. Добролюбова — «Обломовщина». Ст. Писарева — «Старое барство».

90. Отношеніе западниковъ и славянофиловъ къ западному просвѣщенію.

Источники: Н. Бродскій «Ранніе славянофилы». — Москва 1910 г. Ѳ. Нелидовъ «Западники 40-хъ годовъ».

91. Отношеніе славянофиловъ и западниковъ къ общинѣ и личности.

Источники тѣ же, что и въ № 89.

92. Взглядъ на государство у западниковъ и славянофиловъ.

Источники тѣ же.

93. Типъ князя Андрея Болконскаго въ процессѣ его развитія.

Романъ «Война и миръ». Овсяннико-Куликовскій — «Л. Толстой, какъ художникъ».

94. Устарѣлое ли явленіе «романтизмъ?»

95. Отношеніе Крылова къ явленіямъ жизни въ сатирическихъ статьяхъ и комедіяхъ XVIII вѣка и въ басняхъ.

Источники: «Русская литература XVIII вѣка» Хрестоматія. — Сост. А. Алферовъ и А. Грузинскій. — Собраніе басенъ Крылова.

96. Бѣлинскій и Достоевскій въ оцѣнкѣ романа: «Евгеній Онѣгинъ».

97. Лирика Пушкина, выражающая его взгляды на поэтическую дѣятельность, и ея оцѣнка. Писаревымъ.

«Разговоръ книгопродавца съ поэтомъ», «Поэтъ», «Поэту», «Пророкъ», «Чернь», «Памятникъ», «Эхо», «Отвѣтъ анониму». — Статья Писарева: «Пушкинъ и Бѣлинскій». — Оцѣнка лирики.

98. Что хорошаго и что худого видитъ русская литература XIX вѣка въ русскомъ образованномъ обществѣ?

99. Отношенія Тургенева и Гончарова къ Бѣлинскому по ихъ воспоминаніямъ о немъ.

Какія свойства Бѣлинскаго каждый изъ нихъ выдвигаетъ? Какъ передаетъ эти свойства? Въ чемъ обнаруживается личность того и другого писателя въ этихъ воспоминаніяхъ?

100. Герои иностранцы въ русской литературѣ.

Скудронжонго («Мертвыя души»), Штольцъ («Обломовъ»), Инсаровъ («Наканунѣ»). — Степень естественности ихъ изображенія? Степень необходимости обращенія къ иностраннымъ типамъ; въ данныхъ случаяхъ?

101. Тентентниковъ, «Евгеній Онѣгинъ» и Неклюдовъ. (Ихъ общія черты и различія.)

102. Нравы русскаго общества и общества временъ регентства по роману: «Арапъ Петра Великаго».

103. Русское общество и женщина въ началѣ XIX вѣка по не конченной повѣсти Пушкина: «Рославлевъ».

104. Избранныя письма Гоголя. Основныя положенія этой книги.

105. «Юрій Милославскій» Загоскина и романъ Вальтера Скотта «Легенда о Монтрозѣ».

«Опытъ повѣствованія о древностяхъ русскихъ. Г. Успенскаго (1818 г.). «Словарь русскихъ суевѣрій» (1782 г.).

106. Взглядъ на задачи и искусства у Бѣлинскаго, Добролюбова, Писарева.

Эстетика Бѣлинскаго. — Сост. Ц. Балтанонъ. — Ст. Добролюбова: «Темное царство», «Что такое обломовщина», «Когда же придетъ настоящій день» (по сборнику Зелинскаго). — Ст. Писарева. «Пушкинъ и Бѣлинскій».

ПРИЛОЖЕНІЕ ВТОРОЕ.

Темы для литературныхъ бесѣдъ.

I.

Дворянское гнѣздо (И. С. Тургеневъ).

(Вопросы поставлены ученицами VI класса).

1. Почему этотъ романъ названъ «Дворянское гнѣздо»?
2. Главная мысль «Дворянскаго гнѣзда»?
3. Какую пользу можетъ приносить Лиза?
4. Какъ повліяло воспитаніе Лаврецкаго на послѣдующую его жизнь?
5. Вышла ли бы Лиза за Паншина, если бы не познакомилась съ Лаврецкимъ?
6. Взаимное вліяніе другъ на друга Лизы и Лаврецкаго.
7. Какъ Лиза относилась къ матери?
8. Почему она ушла въ монастырь?
9. Любилъ ли Паншинъ Лизу?
10. Зачѣмъ Тургеневъ выводитъ Гедеоновскаго: только ли для того, чтобъ показать типъ такого человѣка?
11. Замѣтно ли дѣйствительное раскаяніе Варвары Павловны?
14. Видна ли сила воли въ уходѣ Лизы въ монастырь или, наоборотъ, отсутствіе ея?
15. Была ли Лиза счастлива въ монастырѣ?
16. Что у Лаврецкаго общаго съ другими типами Тургенева?
17. Чѣмъ руководилась Лиза, когда стала спрашивать Лаврецкаго про его жену?
18. Почему дана такая полная біографія родителей (вѣроятно, предковъ). Лаврецкаго?
19. Какъ повліяло на Лизу ея дѣтство?

II.

Безъ дороги (В. В. Вересаева).

(Вопросы поставлены ученицами VI класса).

1. Какую дорогу видитъ передъ собою Вересаевъ?
2. Какое значеніе придаетъ искусству? Какую роль въ жизни играетъ красота?

3. Какъ понимаетъ Вересаевъ помощь людей другъ другу?

4. Какъ относится Вересаевъ къ встрѣчѣ поколѣній?

5. Есть ли плоды дѣятельности врача?

6. Чѣмъ объяснить безнадежное настроеніе героя въ первой части повѣсти?

7. Что подразумѣвается въ заглавіи «Безъ дороги»?

8. Можно ли назвать автора дневника человѣкомъ «безъ дороги»?

9. Необходимо ли, чтобы человѣкомъ въ его жизни и во всѣхъ его дѣйствіяхъ руководила «идея»?

10. Можно ли мириться съ отсутствіемъ такой руководящей идеи и довольствоваться тѣмъ, что хочешь работать ради работы, и жить, желая дѣлать возможно меньше зла?

11. Которая изъ выведенныхъ въ разсказѣ дѣвушекъ наиболѣе симпатична?

12. Что искусственнаго въ этомъ разсказѣ?

13. Въ какихъ мѣстахъ разсказа чувствуется, что это не сочинено, а изображеніе дѣйствительности?

14. Гдѣ въ разсказѣ видно, какъ состояніе здоровья и самочувствіе вліяютъ на настроеніе, а въ связи съ нимъ и на поступки человѣка?

III.

Безъ дороги (Вересаева).

(Вопросы, поставлены ученицами VII класса)[1]).

1. Можно ли не зависѣть отъ времени?

2. Нужно ли бороться съ временемъ, или же нужно покорно подчиняться ему?

3. Можно ли стать выше времени?

4. Вѣрилъ ли во что-нибудь Чекановъ?

5. Въ своемъ скептическомъ міросозерцаніи, въ чемъ находилъ Чекановъ спасеніе?

6. Сознавалъ ли Чекановъ въ своей работѣ какую-нибудь пользу, считалъ ли онъ себя лишнимъ человѣкомъ?

7. Можно ли быть счастливымъ?

8. Былъ ли когда-нибудь счастливъ Ч., сознавалъ ли, въ чемъ именно былъ счастливъ?

---

[1]) Мы приводимъ здѣсь вопросы ученицъ въ томъ видѣ, какъ они были намъ переданы, не приводя ихъ въ систему, чтобъ дать обращикъ того, съ чѣмъ можетъ встрѣтиться преподаватель въ вопросахъ ученицъ. Вопросы не оставляютъ сомнѣнія, что этотъ возрастъ надъ многимъ думаетъ серьезно. Повторяются тѣ вопросы, которые интересовали многихъ ученицъ.

9. Можно ли выдумывать себѣ муки?

10. Имѣлъ ли право Ч. обнадеживать Наташу возвышенными идеями; почему онъ не сразу сказалъ, что онъ ни во что не вѣритъ?

11. Находилъ ли Ч. гдѣ-нибудь, даже въ работѣ, себѣ удовлетвореніе?

12. Характеристика Наташи; имѣла ли она что-нибудь опредѣленное, чего она искала, чего ждала отъЧеканова?

13. Характеристика Гаврилова; какія идеи высказывалъ онъ? кому его можно противопоставить?

14. Какое впечатлѣніе произвела его рѣчь на Наташу?

15. Что значитъ быть «безъ дороги»? Многіе ли люди не находятъ «дороги» и легко ли ее найти?

16. Отчего зависитъ жизнь «безъ дороги» или «смерть духа», какъ говоритъ Дмитрій?

17. Личность Дмитрія Чеканова: что въ ней свѣтлаго и сильнаго, и какіе у него недостатки?

18. Какъ вліяло на него то, что онъ былъ неизлѣчимо боленъ чахоткой?

19. Дѣятельная ли личность Дмитрій?

20. Какъ согласовать его слова «весело жить» и его послѣднія слова: «какъ хорошо умирать»?

21. Что имъ руководило, когда онъ ѣхалъ на холеру въ Зарѣчье?

22. Какъ понять мысль Дмитрія о зависимости человѣка отъ времени и можно ли съ ней согласиться?

23. Отличіе Дмитрія отъ Наташи?

24. Чего Наташа хотѣла отъ него?

25. Какъ дѣйствовало на Наташу то, что Дмитрій самъ сомнѣвался въ своихъ словахъ?

26. Помогъ ли онъ ей найти «дорогу»?

27. Былъ ли Дмитрій нужнымъ человѣкомъ или умеръ «никому ненужной жертвой», какъ онъ самъ говоритъ передъ смертью?

28. Что за личности Гавриловъ и Николай Ивановичъ?

29. Что въ послѣднемъ несимпатичнаго и есть ли въ немъ положительныя черты?

30. Есть ли въ этомъ разсказѣ что-нибудь неестественное?

31. Правъ ли былъ Митя, такъ коротко отвѣчая Наташѣ и могъ ли онъ по-другому?

32. Правъ ли былъ Николай Ивановичъ, относясь такъ презрительно къ Гаврилову?

33. Какъ относилась Наташа къ Гаврилову и какъ къ Митѣ?

34. Какъ относился Митя къ жителямъ Зарѣчья?

35. Изъ злости-ли убилъ народъ Митю или нѣтъ, и изъ-за чего?

36. Достигъ ли Митя чего онъ хотѣлъ?

37. Какія причины неудовлетворенности и вообще тяжелаго внутренняго состоянія Чеканова?

38. Что значитъ зависѣть отъ времени?

39. Дѣйствительно ли человѣкъ до такой степени поддается вліянію своего времени, какъ объ этомъ говоритъ Чекановъ?

40. Охарактеризовать Гаврилова и Ник. Ив. и сравнить ихъ.

41. Что насъ трогаетъ въ Гавриловѣ; съ чѣмъ мы можемъ согласиться въ его проектѣ и съ чѣмъ нѣтъ?

42. Долженъ ли былъ ѣхать Чекановъ въ Зарѣчье?

43. Правъ ли былъ Чекановъ, говоря, что невозможно противиться времени?

44. Дѣятельная ли его личность въ высокомъ смыслѣ этого слова?

45. Можно ли сомнѣваться, какъ сомнѣвался Чекановъ въ томъ, что нужно отказываться отъ своего личнаго счастья для другихъ и нужно ли желать, чтобъ они понимали то, что для нихъ жертвуютъ собой?

46. Пассивная или активная личность Наташа?

47. Могъ ли Чекановъ положительно и ясно отвѣтить на Наташины вопросы, и почему?

48. Естественна ли фигура Дениса?

49. Что справедливаго и несправедливаго въ рѣчахъ Гаврилова?

50. Такъ ли, какъ нужно, боролся Чекановъ съ народнымъ невѣжествомъ?

51. Хорошо ли поступалъ онъ, говоря: «весело жить»?

52. Не чувствуется ли любованія собой въ его разсказѣ объ отношеніяхъ его къ санитарамъ?

53. Можетъ ли трагическій конецъ Чеканова остановить человѣка, идущаго работать для народа?

54. Не неестественны ли послѣднія слова Чеканова «хорошо умирать», а согласуются ли они съ его предыдущими рѣчами о жизни и работѣ?

55. Хороша ли сама повѣсть?

56. Причины разочарованности Дмитрія?

57. Не противорѣчатъ-ли слова его дѣйствіямъ?

58. Былъ ли онъ правъ, разочаровывая Наташу, и нашла ли послѣдняя дорогу?

59. Чья служба болѣе дѣйствительная его или о. Кирилла?[1])

---

[1]) Потапенко. «На дѣйствительной службѣ». Повѣсть разбиралась на литературной бесѣдѣ.

60. Можно ли обвинять рабочихъ въ убійствѣ доктора?
61. Нравится ли повѣсть?
62. Привлекательна ли личность доктора?
63. Вѣрно ли, что «милостыня деморализуетъ и дающаго и берущаго»?
64. Почему докторъ, отдавая свои силы на помощь окружающимъ все время, осуждаетъ себя за бездѣйствіе и безцѣльность своего существованія?
65. Нашелъ ли докторъ въ концѣ своей жизни «дорогу»?
66. Среда, въ которой жила Наташа.
67. О какой литературѣ говоритъ Вересаевъ въ началѣ разсказа?
68. Откуда бездорожье доктора?
69. Типиченъ ли докторъ для своего времени?
70. Разница между первой частью и второй?
71. Слабыя и сильныя стороны Дмитрія?
72. Его отношеніе къ Наташѣ?
73. Поняла ли она его?
74. Шелъ ли онъ на работу, зная, какія лишенія и трудности его ждутъ или же нѣтъ?
75. Всѣхъ ли долженъ лѣчить докторъ?
76. Почему Дмитрій пострадалъ?
77. Нашелъ ли онъ дорогу?
78. Гавриловъ, его взглядъ на семью.
79. Почему происходитъ несоотвѣтствіе у Дм. между словами «весело жить» и «хорошо умереть»?
80. Нужно ли ставить общее благо выше личнаго?
81. Можно ли сдѣлать много пользы, слѣдуя предложеніямъ Гаврилова Николаю Ивановичу.
82. Какую «дорогу» искалъ Чекановъ»?
83. Отчего, посвящая всѣ свои силы на помощь другимъ, Чекановъ не былъ удовлетворенъ?
84. Отчего люди такъ часто остаются «безъ дороги»?
85. Почему этотъ разсказъ озаглавленъ «Безъ дороги»?
86. Что значитъ быть «безъ дороги»?
87. Долженъ ли человѣкъ отыскать себѣ дорогу или быть безъ нея?
88. Въ чемъ находитъ авторъ «настоящую дорогу для человѣка»?
89. При какихъ условіяхъ можетъ быть достигнута настоящая дорога?
90. Чѣмъ можетъ быть достигнуто у народовъ довѣріе къ людямъ, подобнымъ доктору?

91. Какія главныя дѣйствующія лица?

92. Что за типъ Наташа?

93. Почему она сочувствуетъ доктору?

94. Чего она хотѣла отъ доктора для себя?

95. Могъ ли докторъ указать ей ея дорогу и если не могъ, то почему?

96. Кто и чѣмъ заставилъ Наташу и доктора задуматься о настоящей дорогѣ?

97. Когда и какъ понялъ докторъ въ чемъ должна быть настоящая дорога для «каждаго человѣка»?

98. Почему Степанъ и весь санитарный отрядъ понимали, любили и уважали доктора?

99. Можно ли объяснить смерть доктора только благодаря невѣжеству народа?

100. Можетъ ли человѣкъ быть сильнѣе времени?

101. Безсознательно ли убѣжденіе?

102. Что Чекановъ только забывается дѣломъ, или убѣжденъ, что это его долгъ?

103. Прирождено людямъ сознаніе долга, или оно имъ привито?

104. Могутъ ли люди развитые, выросшіе въ культурныхъ условіяхъ, стать дѣйствительно «братьями» простого народа?

105. Дѣйствительно ли общество руководится пословицей «одинъ въ полѣ не воинъ», или это только предлогъ, чтобы оправдать свое бездѣйствіе?

106. Симпатиченъ ли Гавриловъ? съ чѣмъ можно соглашаться и съ чѣмъ нѣтъ въ его мнѣніяхъ?

107. Можно ли назвать его программу: «каррикатурно-убогой»?

108. Не потому ли Чекановъ, и вообще многіе люди, вѣрятъ въ заповѣдь любви къ ближнему, что имъ страшно было бы безъ нея?

109. Хорошо ли сдѣлалъ Чекановъ, что искренно высказался Наташѣ?

110. Что руководило имъ, когда онъ пошелъ въ Слесарскъ?

111. Нашелъ ли онъ «дорогу»?

112. Необходимо ли зависѣть отъ времени?

113. Правда ли, что наши убѣжденія плодъ «безсознательнаго», а умомъ мы лишь подыскиваемъ къ нимъ основанія?

114. Почему Чекановъ такъ боялся оказаться во власти этого «безсознательнаго»?

115. Какъ объяснить боязнь Ч. высказаться искренно передъ Наташей?

116. Активная или пассивная личность Наташа; что имѣло въ этомъ отношеніи на нее вліяніе?

117. Современные ли типы Наташа, Чекановъ?

118. Правда ли, что врачъ обязанъ лѣчить всякаго?

119. Осуществима ли идея Гаврилова?

120. Естественно ли обрисованъ Гавриловъ?

121. Можно ли согласиться со взглядами Г. на отношеніе человѣка къ семьѣ?

122. Ѣхалъ ли Чекановъ въ Слесарскъ съ сознаніемъ риска или надѣялся на то, что все обойдется благополучно?

123. Нужно ли стараться, работая для другихъ, чтобъ они понимали ту пользу, которую имъ приносятъ?

124. Что подразумѣвалъ Чекановъ подъ словами «весело жить»?

125. Можно ли обвинять людей, избившихъ Чеканова?

126. Въ правѣ ли Чекановъ считать свою жизнь, дѣятельность и любовь «жалко-ничтожной», и себя «ненужной, безсмысленной» жертвой?

IV.

Ѳеодоръ Іоанновичъ (гр. А. Толстого).

(Вопросы поставлены преподавателемъ).

Дѣйствующія лица.

1. Къ какимъ натурамъ относится Ѳеодоръ Іоанновичъ, въ которыхъ преобладаетъ жизнь сердца или ума? На какихъ его поступкахъ и словахъ можно это выяснить? Въ какихъ сценахъ проявляются лучшія свойства Ѳед. Іоанн.? Въ какихъ случаяхъ сердце указываетъ Ѳед. Іоанн. правду?

2. Какими личными свойствами и взглядами выдѣляется, среди дѣйствующихъ лицъ Борисъ Годуновъ? Можно ли согласиться съ его характеристикой, дѣлаемой Иваномъ Петр. Шуйскимъ въ сценѣ примиренія? На чьей сторонѣ правда въ этомъ перемиріи? На что указываютъ слова Ив. Петр. «Не чисто»? Правъ ли Борисъ, приказывая произвести аресты послѣ перемирія съ Ив. Петр.?

3. Въ какихъ отношеніяхъ сходны и чѣмъ различаются между собою Ив. Петр. Шуйскій и Борисъ Годуновъ?

4. Вѣрно ли, что Клешнинъ «человѣкъ, усердный и простой»?

5. Чѣмъ Шуйскіе недовольны въ Годуновѣ и въ какихъ поступкахъ и словахъ выражается ихъ недовольство?

6. Одинаковы ли поводы для борьбы у людей, принадлежащихъ къ обѣимъ партіямъ: Годунова и Шуйскихъ? Чѣмъ руководится большинство бояръ въ своихъ дѣйствіяхъ и какія основанія дѣйствій у тѣхъ, что стоятъ во главѣ партій?

7. Кто наиболѣе привлекательныя лица и почему?

Общіе вопросы.

1. Какія два направленія въ русской общественной жизни XVI стол. выставилъ здѣсь Толстой? Въ какомъ изъ этихъ направленій больше жизни и правды и въ какихъ отношеніяхъ? На чьей сторонѣ лучшіе люди? Чѣмъ это можно объяснить?

2. Съ какими способами дѣйствій въ той и другой партіи можно согласиться и съ какими нѣтъ? Можно ли согласиться, напр., съ разсужденіемъ Ив. Петр. Шуйскаго о правотѣ человѣка на войнѣ и неправотѣ въ житейской борьбѣ? Какъ рѣшаетъ здѣсь Толстой вопросъ о томъ, оправдываетъ ли цѣль средства?

3. Какія свойства народа представлены въ этой пьесѣ и какія черты массовыхъ движеній Толстой разоблачаетъ?

4. Какія представленія о государственномъ порядкѣ того времени даетъ Толстой и какія грубыя черты той жизни изображаетъ?

5. Какія сцены въ этой пьесѣ наиболѣе сильны и какія новыя для себя мысли можно вычитать въ этомъ произведеніи?

6. Все ли кажется въ этой пьесѣ естественнымъ?

7. Вездѣ ли простъ языкъ и въ чемъ его достоинства?

V.

Ѳеодоръ Іоанновичъ.

(Вопросы поставлены ученицами VII класса).

1. Что руководитъ поступками царя Ѳеодора. (Умъ, чувство, воля?)

2. Какъ относится Ал. Толстой къ царю Ѳеодору? (Считаетъ ли онъ, что это типъ положительный?)

3. Могъ ли Ѳеодоръ, при его характерѣ и наклонностяхъ управлять Россіей? Личность его, какъ правителя и человѣка?

4. Въ какой области жизни личности, подобныя Ѳ. Ив., могутъ быть наиболѣе полезны или вредны?

5. Сравненіе Бориса Годунова, Ирины, Ѳеодора?

6. Можно ли къ правителю (Борису Годунову) предъявлять такія же требованія, какъ къ человѣку (честность, милосердіе).

7. Будучи тонкимъ политикомъ, не заботился ли Годуновъ лишь о своемъ возвышеніи, выставляя себя безкорыстнымъ человѣкомъ, любящимъ только Россію и русскій народъ?

8. Какъ относится гр. Толстой въ драмѣ Ѳеодоръ Іоанновичъ къ Борису Годунову?

9. Чѣмъ объяснить разницу отношенія А. Толстого къ Борису Годунову въ драмѣ «Ѳедоръ Іоанновичъ» и «Борисъ Годуновъ»?

10. Народная масса и боярская среда; ихъ характерныя черты и отношеніе другъ къ другу.

11. Что ставитъ А. Толстого выше — моральныя качества человѣка или умъ и силу воли? (Ѳеодоръ и Ив. Петр. Шуйскій.)

12. На чьей сторонѣ симпатія читателя — Ив. Петр. Шуйскаго или Годунова? и почему?

13. Кто виновнѣе, человѣкъ, не сдѣлавшій ничего для блага людей, или же человѣкъ, который для блага большинства запятналъ свою совѣсть нечестнымъ поступкомъ?

VI.

Утро помѣщика (гр. Л. Н. Толстого).

(Вопросы поставлены ученицами VII класса).

1. Что побудило заняться хозяйствомъ, что онъ искалъ на этой дорогѣ?

2. Почему онъ не достигъ своей цѣли?

3. Потому ли только Нехлюдовъ не могъ подойти къ крестьянамъ, что онъ этого не умѣлъ или онъ въ качествѣ помѣщика вообще не могъ бы съ ними сблизиться?

4. Что для крестьянъ было вреднѣе, управленіе Нехлюдова, или то управленіе, которое существовало въ его деревнѣ до его пріѣзда?

5. Почему Нехлюдовъ рѣшилъ остаться въ деревнѣ?

6. Какъ смотрятъ крестьяне на власть барина?

7. Понималъ ли Нехлюдовъ крестьянъ?

8. Какою представляется на основаніи этой повѣсти жизнь русскаго крестьянина?

9. Почему мечты Нехлюдова не могли сбыться?

10. Подъ вліяніемъ какихъ условій создался въ Россіи типъ Давыдки Бѣлаго?

11. Почему Чурисъ не можетъ поправить свое хозяйство?

12. Почему Чурисъ не хочетъ переселяться?

13. Понималъ ли Нехлюдовъ своихъ крестьянъ?

14. Какія черты характера типовъ крестьянъ въ «Утрѣ помѣщика» создались подъ вліяніемъ крѣпостного права и какія природныя черты характера русскаго народа?

15. Понималъ ли Нехлюдовъ нужды крестьянъ?

16. Какъ крестьяне смотрѣли на Нехлюдова и на его власть?

17. Почему Нехлюдовъ въ концѣ концовъ чувствовалъ неудовлетвореніе?

18. Какое было положеніе крестьянъ по повѣсти: «Утро помѣщика»?

19. Понималъ ли Нехлюдовъ крестьянъ?

20. Какъ крестьяне смотрятъ на Нехлюдова и на барина вообще?

21. Въ чемъ тутъ отразилось крѣпостное право?

22. Почему Чурисъ не хотѣлъ обратиться съ просьбой къ міру?

23. Какъ относились крестьяне къ женщинѣ?

24. Зачѣмъ хотѣлъ Нехлюдовъ улучшенія положенія крестьянъ (для крестьянъ больше или для себя)?

25. Какое было отношеніе крестьянъ къ Нехлюдову?

26. Возможно ли предположить, что Нехлюдовъ останется въ деревнѣ всю жизнь и измѣнитъ ли онъ свое отношеніе къ дѣлу?

27. Не руководствуется ли Нехлюдовъ въ стремленіи къ благу крестьянъ эгоистическими мотивами?

28. Что долженъ былъ сдѣлать Нехлюдовъ, чтобы крестьяне уважали его и любили?

29. Могъ ли Нехлюдовъ, продолжая дѣйствовать такимъ образомъ, прійти къ намѣченной цѣли?

30. Почему Нехлюдовъ въ концѣ концовъ не достигъ своей цѣли?

31. Искренно ли Нехлюдовъ относился къ своему дѣлу?

32. Почему крестьяне не вѣрятъ помѣщикамъ, которые хотятъ для нихъ добра, какъ Нехлюдовъ?

33. Чего недоставало Нехлюдову, чтобъ быть такимъ помѣщикомъ, какимъ онъ ходѣлъ быть?

34. Что побудило Нехлюдова уѣхать въ деревню?

35. Въ чемъ думаетъ Нехлюдовъ найти счастіе, и найдетъ ли онъ его?

36. Кого думалъ Нехлюдовъ найти въ крестьянахъ?

37. Какой идеалъ барина выдвигаютъ крестьяне въ этой повѣсти?

38. Нравственная жизнь крестьянства.

39. Что нужно для улучшенія положенія крестьянъ по мнѣнію Нехлюдова (и что по мнѣнію Толстого)?

40. Какъ смотритъ Нехлюдовъ на крѣпостное право?

41. Какъ относятся крестьяне къ Нехлюдову?

42. Почему въ ихъ отношеніяхъ къ Нехлюдову видно недовѣріе и отчасти насмѣшка?

VII.

На дѣйствительной службѣ (И. Н. Потапенко).

(Вопросы поставлены ученицами VII класса).

1.

1. Какъ относились къ дѣятельности Кирилла?
2. Что особенно привлекательно въ Кириллѣ?
3. Имѣлъ ли право Кириллъ поступать такъ и дальше, если бы не вмѣшалась помѣщица?
4. Почему Кириллъ предпочелъ деревню?
5. Разница въ отношеніи къ службѣ Кирилла и друг.?
6. Что были другъ для друга Кириллъ и Мура?
7. Вліяла ли религіозность на Кирилла?
8. Кто сочувствовалъ Кириллу?
9. Былъ ли онъ правъ въ своихъ поступкахъ?
10. Какъ отнесся Кириллъ къ отъѣзду Муры?
11. Какъ относился Кириллъ къ своей семьѣ?
12. Былъ ли Кириллъ одинокъ?
13. Какъ вліяла его дѣятельность на крестьянъ?
14. Понимали ли его отецъ и архіерей?
15. Какіе недостатки у Кирилла?
16. Его стремленія.
17. Что хорошаго внесъ Кириллъ, въ жизнь?
18. Почему большинство не понимало его?
19. Правъ ли былъ Кириллъ оставшись въ деревнѣ?
20. Могъ ли Кириллъ своимъ примѣромъ повліять на другихъ священниковъ?
21. Какія идеи руководятъ всей его жизнью?
22. Часто ли встрѣчаются священники, какъ Кириллъ?
23. Сложная ли натура Кириллъ?
24. Нужно ли поступать какъ Кириллъ?
25. Побѣдилъ ли Кириллъ?
26. Принесъ ли онъ пользу народу?
27. Былъ ли онъ правъ, порвавъ съ семьей?
28. Не идеализированъ ли Кириллъ?
29. Какъ онъ могъ выйти такимъ хорошимъ изъ окружающей его среды?
30. Почему службу Кирилла нельзя назвать «дѣйствительной службой»?
31. Что самаго тяжелаго въ положеніи Кирилла?

2.

32. Какъ смотрѣла Н. А. на Кирилла?

33. Что руководило Н. А. въ ея помощи крестьянамъ? (Искреннее убѣжденіе или любовь и слова Кирилла?)

34. Сильный ли человѣкъ Н. А.?

35. Права ли была Н. А., говоря, что Кириллъ ей также необходимъ, какъ и крестьянамъ?

36. Личность помѣщицы?

3.

37. Матеріальное положеніе сельскаго духовенства?

38. Какія слѣдствія вызываетъ такое положеніе?

39. Понимаетъ ли духовенство свои обязанности?

40. Какія отношенія между сельскимъ духовенствомъ и его паствой?

41. Какъ отнеслись къ дѣятельности Кирилла, и что вызвало такое отношеніе?

42. Какіе типы духовенства выводитъ авторъ?

43. Правъ ли былъ причтъ по отношенію къ Кириллу?

44. Откуда, даже у молодыхъ священниковъ, является попрошайничество?

45. Право ли общество, презрительно относясь къ духовенству?

46. Откуда произошло различіе воззрѣній у Кирилла и Макарія?

47. Возможно ли сельскому духовенству существовать безъ доходовъ съ прихожанъ?

48. Почему духовенство, окружающее Кирилла, выло взяточниками?

49. Что такое взяточничество?

50. Причины такого отношенія духовенства къ крестьянамъ?

51. Можно ли оправдать поступки другихъ священниковъ?

52. Характеръ архіерея; его личность.

53. Сравнить Родіона и Макарія; кто хуже?

54. Въ чемъ можетъ заключаться дѣятельность священниковъ въ деревнѣ?

55. Въ чемъ заключаются обязанности пастора?

56. Можно ли спасать души голодныхъ людей?

57. Возможна ли при настоящихъ условіяхъ дѣятельность священника, дающая ему удовлетвореніе?

58. Что въ разсказѣ жизненно, что выдумано?

59. Кто виноватъ, что у крестьянъ искаженъ взглядъ на христіанство?

60. Правда ли, что можно жить, а не прозябать, только въ деревнѣ?

61. Имѣетъ ли право человѣкъ, посвятившій себя идеѣ, связывать свою жизнь съ другой, его не понимающей?

63. Правда ли, что въ деревнѣ жизнь?

63. Личность отца діакона?

64. Чего боялся архіерей?

65. Личность Муры?

VIII.

Вопросы къ разсказу В. М. Гаршина «Художники».

(Вопросы составлены преподавателями вмѣстѣ съ ученицами VI класса).

1. Какіе два типа художниковъ изображаетъ Г.? Въ чемъ состоитъ различіе ихъ взглядовъ на искусство?

2. Что за человѣкъ былъ Д.? Что въ немъ симпатичнаго и несимпатичнаго? Нельзя ли сопоставить его съ гр. А. Толстымъ? Что у нихъ общаго и различнаго? Непремѣнная ли черта художниковъ, ищущихъ красоты, мелочность и пошлость какъ у Д.? Не была ли у него любовь къ искусству лишь удовлетвореніемъ личнаго эгоистическаго чувства?

3. Что за человѣкъ былъ Р.? Можно ли назвать то лихорадочное состояніе, съ которымъ Р. писалъ своего «Глухаря», любовью къ искусству? Могла ли картина Р. «Глухарь» оказать благотворное вліяніе на публику? Правъ ли Р., когда бросаетъ искусство? Нельзя ли сопоставить его съ гр. Л. Н. Толстымъ?

4. Каково было отношеніе Д. къ Р.?

5. Въ чемъ различіе ихъ взглядовъ на толпу?

6. Какъ относится къ искусству общество?

7. Какихъ художниковъ въ то время больше цѣнило общество?

8. Можетъ ли искусство вполнѣ удовлетворить человѣка?

9. Какое поприще, художника или учителя, для человѣчества важнѣе?

IX.

Докторъ Стокманъ (Ибсена).

(Вопросы составлены преподавателемъ).

1. Какъ и кѣмъ управляется городъ, и кто въ немъ имѣетъ значеніе?

2. Какъ изображаетъ Ибсенъ дѣятельность и значеніе печати въ этомъ городкѣ? Чѣмъ опредѣляется ея направленіе?

3. Что отталкиваетъ въ бургомистрѣ? Что имъ руководитъ въ борьбѣ съ братомъ Стокманомъ?

4. Что привлекательнаго въ дочери Стокмана?

5. Чему въ мнѣніяхъ и поступкахъ Горстера можно сочувствовать, чему нѣтъ?

6. Какія свойства Стокмана наиболѣе привлекательны? Какія изъ его мыслей и поступковъ вызываютъ наибольшее сочувствіе и уваженіе?

7. Нѣтъ ли слабыхъ сторонъ въ дѣйствіяхъ Стокмана?

8. Чѣмъ вызывается умѣренность Аслаксена?

9. Какъ поняли Говстодъ и Аслаксенъ покупку акцій водолѣчебницы тестемъ Стокмана?

10. Чѣмъ руководствуются люди, представленные въ пьесѣ? Находится ли это въ связи съ общественными условіями, среди которыхъ они живутъ?

11. Что можно назвать устарѣвшей истиной? Только ли около устарѣвшихъ истинъ толпится большинство?

12. Что называется общественнымъ мнѣніемъ? Какъ смотритъ Ибсенъ на общественное мнѣніе? Какъ относится Ибсенъ къ либеральному общественному мнѣнію?

13. Въ чемъ видитъ Ибсенъ вредъ «сплоченнаго большинства»? Почему Стокманъ сначала вѣритъ въ «сплоченное большинство», а затѣмъ извѣривается?

14. Вѣрно ли дѣйствительности такое единодушіе въ преслѣдованіи Стокмана горожанами? Что ими руководитъ?

15. Какія сцены кажутся вамъ наиболѣе сильными?

16. Что значатъ слова Стокмана, что «сильнѣе всѣхъ въ мірѣ тотъ, кто наиболѣе одинокъ»? Можно ли съ ними согласиться?

17. Можно ли назвать «врагомъ народа» человѣка одинокаго по своимъ взглядамъ, презирающаго свойства черни и негодующаго на нее?

18. Все ли правдоподобно въ пьесѣ?

X.

Въ дурномъ обществѣ (В. Г. Короленко).

(Вопросы составлены преподавателемъ).

1. Представляютъ ли жильцы стараго замка что-нибудь фантастическое или подобная жизнь встрѣчается и у насъ?

2. Замѣтно ли въ чемъ-нибудь, что замокъ и его жильцы описываются сквозь впечатлѣнія ребенка, и если это такъ, то отдѣлить дѣйствительно вѣрное отъ созданнаго фантазіей ребенка?

3. Какая рознь между жителями замка и жителями часовни имѣется въ виду?

4. Чѣмъ отличаются нищіе часовни отъ нищихъ замка?

5. Что значитъ выраженіе «проблематическія натуры», и почему авторъ такъ называетъ членовъ дурного общества?

6. Что было хорошаго и худого во взаимныхъ отношеніяхъ горожанъ и нищихъ?

7. Каковы были отношенія другъ къ другу членовъ дурного общества, въ чемъ они выражались и чѣмъ были вызваны?

8. Какъ относится атворъ къ своимъ героямъ?

9. Гдѣ было дѣйствительно дурное общество?

10. Какого рода люди издѣвались надъ нищими часовни?

11. Что сдѣлало этихъ людей нищими?

12. Чѣмъ объяснить, что и отецъ и сынъ такъ долго были въ дурныхъ отношеніяхъ?

13. Указать въ повѣсти тѣ случаи, гдѣ выразились лучшія стороны главнаго героя?

14. Чего искалъ мальчикъ въ бродяжничествѣ?

15. Почему Валекъ предложилъ Васѣ итти черезъ окно, а самъ пошелъ другимъ ходомъ и просилъ сказать товарищамъ о чортѣ?

16. Почему онъ туго отзывался на игры?

17. Почему онъ посмотрѣлъ страннымъ взглядомъ при упоминаніи объ яблокахъ?

18. Въ чемъ выразились главныя свойства пана Тибурція Драба?

19. Были ли его родными дѣтьми Валекъ и Маруся?

20. Чѣмъ оправдываетъ онъ свой образъ дѣйствій, что означаютъ его слова, что Вася глупъ, а Маруся понимаетъ?

21. Почему герой повѣсти не покинулъ дурного общества, несмотря на трудность своего положенія въ семьѣ?

22. Нѣтъ ли чего героическаго въ поступкахъ Тибурція, Валека, Васи и его отца?

23. Что общаго въ свойствахъ отца и сына?

24. Нѣтъ ли разгадки исторіи Тибурція?

25. Кто былъ Ѳедоровичъ?

26. Нашелъ ли мальчикъ въ бродяжничествѣ то, чего искалъ, и чему научило его дурное общество?

27. Не опредѣляетъ ли гдѣ Тибурцій мысль разсказа?

28. Какія мѣста этой повѣсти производятъ лучшее впечатлѣніе?

XI.

Уріель Акоста (Гуцковъ).

(Вопросы составлены преподавателями вмѣстѣ съ ученицами VI класса).

1. Въ чемъ разница взглядовъ на мышленіе и религію у Сильвы и Уріеля? Что выше по взгляду Уріеля — разумъ или чувство? Какъ относится Сильва къ Уріелю на протяженіи всей драмы?

2. Какъ смотрятъ на Уріеля окружающіе? Особенности этой среды.

3. Что за человѣкъ Манассе? Его воззрѣнія.— Какъ онъ понимаетъ счастье?

4. Въ чемъ главныя свойства Юдифи? Взаимныя отношенія между нею и отцомъ. Чѣмъ они отличаются отъ отношеній между Уріелемъ и его матерью?

5. Личность Бенъ-Акибы?

6. Какое значеніе для Юдифи имѣетъ разговоръ съ Сильвой о памятникахъ, поставленныхъ ея отцомъ женѣ и сыну?

7. Можно ли разсматривать самоубійство Юдифи, какъ преднамѣренный обманъ Іохаи? Каковы истинные мотивы поступка Юдифи? Вправѣ ли былъ Манассе принять жертву дочери?

8. Нѣтъ ли въ пьесѣ вывода самого автора изъ всего происшедшаго въ драмѣ.

9. Что въ пьесѣ естественнаго и неестественнаго? Какія мѣста пьесы производятъ наиболѣе сильное впечатлѣніе? Какія лица наиболѣе естественны?

XII.

Порывъ (В. В. Вересаева).[1])

(Вопросы составлены преподавателемъ).

1. Что можно сказать о семьѣ помѣщика на основаніи 1-й главы?

2. Почему Митя рѣшилъ ѣхать на мельницу, несмотря на запрещеніе отца?

3. Въ какомъ настроеніи находился Митя, когда онъ съ Герасимомъ плылъ по рѣкѣ?

4. Сдѣлалъ ли Митя что-нибудь на мельницѣ? Какъ смотрѣли на него крестьяне? Говорилъ ли онъ имъ правду?

---

[1]) Вопросы къ бесѣдамъ XII и XIII составлены А. И. Новгородцевымъ, однимъ изъ нашихъ товарищей по преподаванію; съ его разрѣшенія помѣщаемъ ихъ здѣсь, такъ какъ опытъ показываетъ, что они живо интересуютъ учащихся, напр., V и VI класса.

5. Какъ отнеслись къ поступку Мити его отецъ, мать и сестры?

6. Почему замѣчанія отца произвели на Митю непріятное впечатлѣніе?

7. Какъ велъ себя Митя послѣ объясненія съ отцомъ? Почему онъ не хотѣлъ просить прощенія? Что онъ въ это время переживалъ?

8. Дѣйствительно ли Митя беззавѣтно отзывался на чужія страданія, какъ говоритъ о себѣ на страницѣ 67-й или это ему такъ казалось?

9. Правъ ли онъ, когда замѣчаетъ, что никто изъ окружающихъ не могъ примирить его съ отцомъ? Какъ онъ съ нимъ примирился?

10. Общее заключеніе о Митѣ?

11. На чьей сторонѣ наша симпатія?

12. Всегда ли, отдаваясь порыву, человѣкъ находится на правильномъ пути?

XIII.

Сонъ Макара (В. Г. Короленко).

(Вопросы составлены преподавателемъ).

1. Каково было умственное развитіе М.; какъ онъ жилъ и чѣмъ занимался?

2. Какъ относились къ нему окружающіе?

3. Могъ ли кто-нибудь изъ нихъ оказать ему нравственную поддержку?

4. Изъ чего можно заключить, что у М. были и добрыя чувства?

5. Какъ онъ представлялъ себѣ загробный міръ?

6. Что помогло ему высказаться на судѣ смѣло и откровенно?

7. Почему Тойонъ не осудилъ М.?

8. Всякаго ли человѣка можно оправдать, если онъ поступаетъ дурно?

9. Кто виноватъ, что такимъ людямъ, какъ М., живется плохо на свѣтѣ?

10. Чѣмъ хорошъ прочитанный разсказъ?

XIV.

Брандъ. (Ибсенъ).

(Вопросы составлены преподавателемъ).

Художественные образы въ пьесѣ: «Брандъ».

1. Какіе моменты въ переживаніяхъ и поступкахъ Бранда кажутся наиболѣе естественными и сильными?

2. Выражается ли въ чемъ нибудь доброта Бранда?

3. Нѣтъ ли въ этомъ образѣ подчеркнутостей и противорѣчій?

4. Какія изъ дѣйствующихъ лицъ пьесы даны естественнѣе и живѣе и какія нѣтъ?

5. Что естественнаго и неестественнаго въ построеніи пьесы?

Философія Бранда.

1. Правда ли, что только воля и хотѣніе опредѣляютъ достоинство поступка? Справедливо ли, что цѣлость собственнаго «я» выше всего? Что это значитъ?

2. Можно ли принять, какъ правило жизни девизъ: «*все или ничего*»? Если его должно ограничить, то чѣмъ и какъ? Что такое компромиссъ? Допустимъ ли онъ? Если да, то въ какихъ случаяхъ недопустимъ, въ какихъ допустимъ и въ какихъ обязателенъ? Правъ ли тотъ, кто «никогда не уступалъ»? Въ чемъ значеніе въ жизни девиза «*все или ничего*»?

3. Правъ ли Брандъ въ своемъ судѣ надъ мотивами людскихъ поступковъ и въ своей оцѣнкѣ людей? Въ какой степени неправа или права толпа, покидая Бранда»?

4. Какъ понимаетъ Брандъ любовь? Можно ли согласиться съ его пониманіемъ любви?

5. Нѣтъ ли въ разныхъ моментахъ пьесы матеріала для подтвержденія и для критики взглядовъ Бранда?

ПРИЛОЖЕНІЕ ТРЕТЬЕ.

Тексты ученическихъ сочиненій.

Прилагаемыя ниже сочиненія написаны ученицами 6-го, 7-го и 8-го класса. Изъ нихъ нѣкоторыя написаны ученицами среднихъ силъ, нѣкоторыя — болѣе сильными. Такихъ сочиненій, естественно, мы могли бы представить очень много, но размѣры книги и самая цѣль помѣщенія въ ней ученическихъ работъ заставили насъ возможно ограничить ихъ число. Эти работы мы приводимъ только, какъ примѣры того, насколько достижима въ средней школѣ самостоятельная работа мысли учащихся, и, если дѣло шло о примѣрахъ достижимости извѣстной цѣли, то естественно было остановиться на тѣхъ работахъ, которыя могли бы раскрыть полнѣе самый путь достиженія намѣченной цѣли. Но само собою разумѣется, что нами взяты не исключительные, а типичные примѣры: число ихъ могло бы быть увеличено до очень большихъ размѣровъ.

Число приведенныхъ примѣровъ намъ кажется достаточнымъ, чтобы освѣтить методъ, предлагаемый здѣсь общему вниманію.

Всѣ работы, здѣсь предлагаемыя, могутъ быть раздѣлены на два вида: однѣ (и притомъ большинство) написаны самостоятельно по подлиннымъ сырымъ матеріаламъ (дневникамъ, письмамъ, художественнымъ произведеніямъ); другія представляютъ разсмотрѣніе какого-нибудь общаго вопроса, по примѣрамъ, подысканнымъ самими учащимися и хотя нѣсколько обсужденнымъ предварительно въ классѣ, но обработаннымъ авторами также самостоятельно.

Читатель-спеціалистъ по преподаванію языка, вѣроятно, обратитъ вниманіе на то, насколько умѣло или неумѣло учащіяся пользовались матеріаломъ, насколько вдумчиво цитировали его, какъ связывали цѣлое. Нѣкоторыя изъ тѣхъ мѣстъ сочиненій, которыя намъ казались удачными, мы обозначали *курсивомъ;* неудачныя — р а з с т а в л е н н ы м ъ ш р и ф т о м ъ, отнюдь не думая этими обозначеніями исчерпывать своей оцѣнки: мы ограничились небольшимъ числомъ такихъ обозначеній, чтобы не пестрить текста большимъ количествомъ условнаго шрифта.

Всѣ примѣчанія къ сочиненіямъ принадлежатъ намъ.

Само собою разумѣется, что текстъ ученическихъ работъ печатается въ томъ видѣ, какъ онъ былъ намъ представленъ самими учащимися.

Первая встрѣча русскихъ людей съ западно-европейской культурой въ началѣ XVIII вѣка.[1])

(Работа ученицы К., VI кл. Источники: Хрестоматія А. Алферова и А. Грузинскаго).

Въ курсъ исторіи литературы входитъ, конечно, изученіе художественныхъ произведеній, но для того, чтобы глубже понимать ихъ, нужно знать историческую картину того времени и тогда ясно станетъ, почему писались такія произведенія и кто былъ ихъ читателемъ. Для времени Петра характерно стремленіе къ знакомству и воспріятію европейской культуры. Итакъ посмотримъ, какъ это совершилось и что изъ этого вышло.

Во время Петра было много путешествій заграницу. Но для насъ интересны двѣ поѣздки, совершенныя Матвѣевымъ и Толстымъ, интересны потому, что путешественники были выдающіеся и образованные люди, которые близко стояли къ Петру, въ ихъ запискахъ ясно видно, какъ воспринималась европейская культура лучшими людьми того времени.

Эти записки велись въ дорогѣ и передаютъ непосредственное впечатлѣніе отъ видѣннаго, безъ его переработки. Иногда они поэтому противорѣчатъ себѣ: Матвѣевъ по дорогѣ въ Парижъ заноситъ замѣтку о бѣдности населенія и видитъ ея причину въ королевскихъ поборахъ, но роскошная жизнь столицы сглаживаетъ это впечатлѣніе и онъ съ увлеченіемъ описываетъ жизнь французскаго общества. Русскаго человѣка попадающаго за границу прежде всего поражаетъ богатство зданій, обстановки, костюмовъ. *Чистота на улицахъ, мостовая, уличное освѣщеніе, все это привлекаетъ его вниманіе, такъ какъ ничего подобнаго онъ дома не видѣлъ.*

Затѣмъ онъ присматривается къ нравамъ; про венеціанъ Толстой говоритъ, что они: «люди умные и политичные и ученыхъ людей

---

[1]) Это и два слѣдующихъ за нимъ сочиненія могутъ быть образчикомъ того, насколько личность учащихся можетъ находить свое выраженіе, хотя бы вопросъ темы былъ поставленъ точно, а отвѣтъ на него ограниченъ опредѣленнымъ источникомъ.

зѣло много; а къ пріѣзжимъ иностранцамъ зѣло ласковы». Поражаетъ его отсутствіе пьянства, чинность на судѣ, вѣжливость. Матвѣевъ обращаетъ вниманіе на всеобщее обученіе и на его пріемы: «отъ добраго и остраго наказанія словеснаго въ прямой волѣ и смѣлости воспитываются». Говоритъ о свободномъ появленіи женщинъ въ обществѣ, объ ихъ образованности. Ему странно кажется, что всѣ обращаются между собой запросто безъ чиновъ и мѣстничества: «николѣ не встерегаются мѣстъ, и всѣ въ одномъ обществѣ обращаются: ни встрѣчъ ни проводовъ тамъ никому не бываетъ».

Путешественники обращаютъ также вниманіе и на государственное устройство, особенно Матвѣевъ идеализируетъ французское управленіе и не замѣчаетъ его погрѣшностей.

Замѣтно, что авторы этихъ дневниковъ не умѣютъ выражать своихъ впечатлѣній, у нихъ не хватаетъ словъ и они прибѣгаютъ къ замысловатымъ и безсодержательнымъ выраженіямъ, какъ: «Тотъ домъ построенъ зѣло изрядно дивною архитектурою по пропорціи и работа изрядная». Вообще на произведенія искусства они смотрятъ, какъ *гоголевскій кузнецъ, который во дворцѣ обращаетъ главнымъ образомъ вниманіе на то, сколько матеріала пошло на произведеніе искусства и, стоя передъ Мадонной удивляется: «А краски! Боже ты мой, какія краски. Тутъ вохры я думаю и на копейку не пошло, все ярь да боканъ. Важная работа!»*.

Изъ сопоставленія того, на что русскіе обращаютъ вниманіе заграницей, можно возстановить картину русской жизни конца XVII вѣка. Образованные люди встрѣчаются рѣдко, да и наука дается трудно, учениковъ вразумляютъ побоями и результаты — спанье, изворотливость и трусость. Женщина сидитъ взаперти, появленіе ея въ обществѣ считается позоромъ. *Неопрятность была и въ высшихъ слояхъ общества, иначе Толстой не удивлялся бы опрятности и чистотѣ заграницей.* Сильно развито пьянство. Физическая ловкость не развивается. Мѣстничество затрудняетъ свободное обращеніе въ обществѣ. Жизненная обстановка скромная, почти бѣдная: дома деревянные, улицы немощенныя и безъ освѣщенія, утварь и у вельможъ и у бѣдняковъ почти одинаковая.

Глядя на увлеченіе Матвѣева парижской роскошью, легко *понять, почему масса, которая перехватывала отъ новой культуры только внѣшность — моды, стала подражать внѣшней европейской роскоши.* Настоящее же болѣе глубокое воспріятіе западно-европейской культуры шло медленнѣе и *не окончилось еще въ настоящее время.*

Та же тема.

(Работа ученицы А. VI кл.; тотъ же источникъ).

Стольникъ Толстой и графъ Матвѣевъ — два выдающихся человѣка петровской эпохи, посланные Петромъ за границу для ознакомленія съ западной культурой. Записки Толстого и Матвѣева для насъ очень интересны: въ нихъ мы находимъ первыя впечатлѣнія образованнѣйшихъ русскихъ людей петровскаго времени *при непосредственномъ столкновеніи съ Западомъ*; мы можемъ прослѣдить по нимъ, какъ эти образованнѣйшіе люди восприняли западную жизнь, вполнѣ ли они ее поняли, могли ли они ее вполнѣ понять и что ихъ въ ней наиболѣе поражало. Между записками Толстого и Матвѣева по моему есть большая разница: впечатлѣнія Толстого можно бы *сравнить съ впечатлѣніями деревенскаго человѣка очутившагося въ яркій, солнечный день средь шумной и многолюдной улицы столичнаго города*: онъ видитъ множество экипажей, гладкую мостовую, высокіе дома и нарядныхъ прохожихъ; онъ съ удивленіемъ смотритъ на окружающее и невольно сравниваетъ его со своей деревней. Конечно онъ не можетъ всего воспринять и быть можетъ его особенно поразитъ золоченая вывѣска на магазинѣ, но *все же онъ опишетъ все просто* и дастъ общую картину окружающаго. Можетъ (быть), онъ и не съумѣетъ войти въ столичную жизнь, но зато онъ *останется больше тѣмъ, что онъ есть* и отъ этого описаніе его только выигрываетъ. Матвѣевъ же скорѣе похожъ на человѣка, который сразу способенъ воспринять весь внѣшній лоскъ столичной жизни, освоиться съ нею и восторгаться ей. *Толстой больше созерцаетъ и удивляется; Матвѣевъ больше увлекается и за тѣмъ, что его увлекало не замѣчаетъ остального*. Матвѣевъ лишь въ началѣ путешествія подъ городомъ Мэлэ замѣтилъ дѣйствительное состояніе французскаго народа разореннаго непосильными податями; затѣмъ онъ попалъ въ Парижъ и здѣсь роскошь придворной жизни при Людовикѣ XIV опьянила его. Онъ очутился среди изящнаго и блестящаго міра парижскихъ гостиныхъ, гдѣ нравы были мягки и изысканы и, совершенно позабывъ свои начальныя впечатлѣнія отъ города М(и)лэ, начинаетъ восхвалять законность и свободу французской жизни. А много было такого, что поразило Матвѣева во Франціи: онъ нашелъ здѣсь богатую, широкую, свѣтскую жизнь, музыкальные вечера и домашніе театры. Людовикъ XIV (одинъ) на одинъ принималъ русскаго посла и дружественно съ нимъ говорилъ, въ то время какъ *еще не такъ давно*

въ Россіи Алексѣй Михайловичъ омывалъ руки, послѣ того, какъ къ нимъ прикладывались иностранные послы.

Въ Россіи женщина была въ вѣчной неволѣ и всегда взаперти, здѣсь же она на ряду съ мужчинами свободно появлялась въ обществѣ; въ Россіи еще не такъ давно господствовало ученіе: «сокруши ребра дѣтямъ своимъ въ юности, чтобъ они въ старости покоили тебя»[1]). Здѣсь же дѣти воспитывались мягко и гуманно; для Матвѣева все это было совершенно новымъ и неудивительно, что онъ забылъ свое мимолетное впечатлѣніе отъ города Мэлэ, гдѣ населеніе страдаетъ отъ королевскихъ поборовъ и весь вовлекся[2]) въ придворную Парижскую жизнь.

Толстой, правда, тоже преимущественно обращаетъ вниманіе на внѣшность такъ, напр. въ Вѣнѣ его особенно удивило то, что ночью городъ освѣщается фонарями и что въ немъ есть многоэтажные дома, но все же онъ смотритъ какъ-то глубже, *въ немъ замѣтно больше желанія знать;* онъ нарочно побывалъ въ венеціанской и езуитской школахъ и въ докторской академіи въ Падуѣ. Онъ подробно разсказываетъ, какъ въ школахъ поставлено учебное дѣло и какъ въ академіи студенты оканчиваютъ курсъ медицины. Толстой больше видѣлъ и изучалъ чѣмъ Матвѣевъ поэтому и въ запискахъ его больше многосторонности, хотя при этомъ онъ какъ-то *больше остается русскимъ человѣкомъ и менѣе акклиматизируется;* разсказывая напр. о карнавалѣ въ Венеціи, гдѣ мужчины, женщины и дѣвушки ходятъ въ «машкарахъ» по улицѣ, Толстой своей русской натурой возстаетъ противъ свободныхъ нравовъ венеціанцевъ и говоритъ, что въ веселостяхъ своихъ венеціанцы много грѣшатъ.

Общаго между записками Толстого и Матвѣева то, что ни тотъ ни другой не могъ вполнѣ разобраться въ западной жизни; контрастъ между Россіей и западной Европой былъ слишкомъ великъ, чтобъ русскіе люди могли сразу воспринять западную жизнь во всей ея цѣльности и сложности; они не могли сразу стать глубокими подражателями. Запада, а восприняли сначала преимущественно лишь внѣшнія стороны европейской культуры.

---

[1]) Очевидно, цитировано по памяти и потому не дословно; смыслъ переданъ вѣрно: «сокруши ему ребра, донележе растетъ»... «Казни сына своего отъ юности его, и покоитъ тя на старость твою». Домострой гл. XVII.

[2]) Слово взято изъ языка Гоголя.

Тема та же.

(Работа ученицы Ш., VI кл.; тотъ же источникъ).

Итакъ русскіе ѣдутъ заграницу, чтобы тамъ поучиться и не видятъ въ этомъ ничего предосудительнаго. Какая разница въ понятіяхъ съ тѣми, какія были въ XII вѣкѣ, во время Ѳеодосія Печерскаго, приписывающаго не подходить, не разговаривать съ иновѣрцемъ изъ боязни опоганиться! Чтобы эти поганые могли стать учителями русскихъ, никому не могло придти въ голову. А между тѣмъ оно такъ и случилось: черезъ нѣсколько столѣтій Россія такъ отстала отъ западной Европы въ культурномъ отношеніи, что *несмотря на то, что и училась у послѣдней, не могла слѣдовать за ней*. Исключеніе составляли выдающіеся люди, но массѣ непосильно было полное усвоеніе западной образованности и она только внѣшне подражала ей...

Очень многое поражаетъ русскихъ путешественниковъ во время ихъ поѣздки, и, какъ *это всегда бываетъ*, имъ бросается въ глаза то, чего нѣтъ въ Россіи. Одно изъ первыхъ замѣчаній Толстого выражаетъ удивленіе по поводу того, что въ Вѣнѣ ночью на улицѣ *бываетъ «великая свѣтлость»* отъ фонарей; также поражаютъ его красивыя, высокія каменныя постройки, величина и красота площадей, статуй, а главнымъ образомъ чистота улицъ и малое количество пьяныхъ. Послѣднее обстоятельство кажется ему столь страннымъ, что онъ даже перечисляетъ напитки, употребляемыя иностранцами, «съ которыхъ человѣку пьяну быть невозможно». *Подъ вліяніемъ этихъ замѣчаній передъ нами встаетъ картина Москвы XVII столѣтія*: грязной, съ узкими, немощенными улицами, низкими, большею частію деревянными домами и значительнымъ числомъ пьяныхъ.

Но не только внѣшній видъ города или внутренняя обстановка отдѣльныхъ зданій, какъ напр. пребезмѣрно громогласные» органы въ церквахъ, роскошь частныхъ домовъ, не *согласующаяся съ бережливостью русскихъ* и т. д., но и обитатели этихъ домовъ и городовъ, чинные, вѣжливые, чистоплотные, трезвые удивляютъ путешественниковъ. Къ русскимъ относятся со вниманіемъ, водятъ ихъ повсюду, показываютъ что могло бы ихъ интересовать, и русскіе учатся съ любознательностью, *внимательно разглядываютъ окружающее*, записываютъ наиболѣе достопримѣчательное, чтобы потомъ съумѣть разсказать обо всемъ своимъ соотечественникамъ, отсталое положеніе которыхъ они чувствуютъ. И они достигаютъ того, что къ нимъ относятся съ довѣріемъ и

уваженіемъ; *это видно, напр. изъ того, что капитанъ филюги, сбившейся съ пути къ Мальтѣ, передаетъ управленіе кораблемъ Толстому.*

Обоихъ путешественниковъ интересуетъ воспитаніе дѣтей: (они) изумляются количеству предметовъ обученія, знанію учениковъ, ихъ понятливости, ловкости. Матвѣевъ также отмѣчаетъ и одобряетъ, что «дѣти не имѣютъ ни косности, ни ожесточенія, ни побоевъ, ни отъ родителей, ни отъ учителей. Что женщины высшихъ классовъ бываютъ образованы, выѣзжаютъ, танцуютъ, играютъ въ карты, даже участвуютъ въ спектакляхъ очень удивляетъ его и онъ нѣсколько разъ возвращается къ этому вопросу. Толстой поражается, что онѣ появляются въ маскахъ, даже въ театрахъ.

Самъ онъ повидимому увлекается театромъ, особенно «предивными» операми; *но о сюжетахъ представленій у него ничего не сказано: повидимому большее впечатлѣніе произвела на него обстановка:* величина театра, количество «чулановъ», богатство декорацій и костюмовъ, «дивныя перспективы», значительное число актеровъ. Театръ такъ ему нравится, что онъ не можетъ ясно выразить своихъ чувствъ: представленій «описать въ совершенствѣ никто не можетъ», объявляетъ онъ.

Вообще Толстой не умѣетъ описывать: все, что ему нравится бываетъ или «предивно» или «изрядно», а въ чемъ состоитъ изрядность и предивность неизвѣстно; зданіе театра онъ представляетъ въ видѣ «великихъ, округлыхъ палатъ», полагая, что такого опредѣленія совершенно достаточно. У Матвѣева слогъ лучше, такъ описаніе дома «высокой фамиліи» даетъ представленіе объ его роскоши, изъ описанія аудіенціи у короля можно сообразить, какова была напр. внѣшность послѣдняго; но и Матвѣевъ прибѣгаетъ въ затруднительныхъ случаяхъ къ общимъ выраженіямъ.

Въ государственномъ управленіи оба отмѣчаютъ порядокъ; Толстой пишетъ, что, «судьи спорятъ съ великой учтивостью, а не съ крикомъ», что судебники содержатся въ порядкѣ, Матвѣевъ говоритъ, что принцы и вельможи въ дѣла народа не вмѣшиваются, что смертный приговоръ ожидаетъ берущаго взятки и притѣсняющаго народъ, что никому нельзя «учинить озлобленіе» или нанесть обиду, что король не можетъ ни совершить насилія, ни наложить очень большія подати, благодаря существованію парламента. Но тутъ Матвѣевъ противорѣчитъ себѣ: въ началѣ своего путешествія онъ отмѣчаетъ, что «поселянство отъ поборовъ королевскихъ изнурено», а теперь у него выходитъ,

что король не можетъ разорять населенія, налогомъ податей. Я объясняю это противорѣчіе тѣмъ что, Матвѣевъ, увлеченный Западомъ, относится пристрастно и къ порядкамъ Франціи.

Несмотря на культурное развитіе западно-европейскихъ народовъ, въ нихъ есть общая черта съ тогдашней русской жизнью, а именно невѣжество и грубость; первое отмѣчено Толстымъ: при описаніи площади св. Марка, онъ разсказываетъ объ астрологахъ, предсказывающихъ будущее; а грубость венеціанцевъ отмѣчена Толстымъ въ главѣ объ увеселеніяхъ, гдѣ онъ между прочимъ говоритъ о томъ, какое удовольствіе имъ доставляетъ видъ травли великихъ быковъ меделянскими собаками.

Записки обоихъ путешественниковъ очень интересны для исторіи литературы тѣмъ, что онѣ даютъ представленіе о культурномъ развитіи Запада, о выдающихся по образованію и природнымъ дарованіямъ русскихъ людяхъ, о томъ какъ они воспринимали Западную культуру.

Разница между сочиненіями та, что Матвѣевъ описываетъ высшіе слои населенія, а Толстой говоритъ больше объ низшихъ и среднихъ слояхъ. Кромѣ того, первый описываетъ нравы Франціи, а второй преимущественно Италіи, что я уже указала вначалѣ.

Московское общество начала XIX вѣка.

(Работа ученицы Г., VII класса. Источники: комедія «Горе отъ ума» и мемуары, приложенные къ книгѣ «А. С. Грибоѣдовъ», сост. А. Алферовъ).

Планъ.

Вступленіе. Московское общество начала XIX вѣка.
I. Общественное мнѣніе.
II. Время — препровожденіе.
III. Отношеніе къ образованію и къ литературѣ.
IV. Отношеніе къ крѣпостнымъ.
V. Патріотизмъ.
Заключеніе. Состояніе общества послѣ войны.

Московское общество начала XIX вѣка чуждается серьезной жизни; оно все поглощено свѣтскими балами, визитами; ничто

его не интересуетъ помимо этого; даже религіозное чувство не глубоко затрагивало его.

Общественное мнѣніе играетъ первую роль въ жизни общества. За нимъ гнались всѣ, съ нимъ считаются какъ съ чѣмъ-то святымъ; первое, что приходитъ въ голову людямъ послѣ какого-нибудь происшествія (было) это какъ отнесется къ этому общество. Свои собственные взгляды и мнѣнія отходятъ на второй планъ, *съ нимъ гораздо меньше считаются, чѣмъ съ чужими*. Въ чужихъ мнѣніяхъ заключается вся жизнь, въ нихъ только и можно найти счастье. У общества не было ни времени, ни охоты заниматься дѣлами, которыя сами по себѣ требуютъ серьезнаго отношенія; какое-нибудь мнѣніе, высказанное кѣмъ то, быстро переходитъ къ другимъ, а эти, *не стараясь ни его провѣрить, ни даже задуматься надъ тѣмъ, вѣрно оно или нѣтъ*, прямо повторяли его и въ доказательство о его вѣрности говорили, что всѣ того же мнѣнія. Стоило только сослаться на то, что всѣ такого же мнѣнія, какъ уже заранѣе можно было предвидѣть, что съ вами сразу согласятся; это боязнь быть противъ всѣхъ, имѣло (а) какую-то магическую силу, передъ которой мало кто могъ устоять.

Балы занимаютъ большую часть времени, сотни людей бываютъ на нихъ; «танцуютъ, танцуютъ безъ конца», «танцы слѣдуютъ одни за другими безпрерывно, и ни одна изъ жрицъ Терпсихоры не хочетъ сойти съ паркета». Угощенія преподносятся на славу, каждый старается удивить гостей чѣмъ-нибудь особеннымъ. Балы поражаютъ своею роскошью, напримѣръ балъ въ «Горе отъ ума», такъ называемый тихій балъ, столь великолѣпенъ, что трудно себѣ представить, что же происходитъ не на тихомъ балу. Bon ton цѣнится въ высшей степени; на одномъ балу напр. было «нѣсколько гарнизонныхъ, но кто же изъ нашихъ барышень рѣшится танцовать съ такими кавалерами». Общество было очень гостепріимно, принимали всѣхъ, «хоть честный человѣкъ хоть нѣтъ — для насъ ровнехонько для всѣхъ готовъ обѣдъ»; но несмотря на всю любезность хозяевъ, гость подвергался иногда наказанію, за какую-нибудь неумѣстную выходку, напримѣръ, его обносили какимъ-нибудь кушаніемъ. На балахъ процвѣтали карты, золото лежало на столѣ цѣлыми грудами. Вообще общество не жалѣло денегъ на увеселенія. Дамы одѣвались не жалѣя денегъ на свои туалеты, лишь бы имъ похвастаться передъ другими; въ брильянтахъ недостатка не было. Все занятіе дамъ и сводилось къ нарядамъ да къ сплетнямъ. Изъ самыхъ мелкихъ пустяковъ дѣлали какіе то выводы; если, напри-

мѣръ, дѣвушка пропускаетъ танцы или на какой-нибудь изъ нихъ не ангажирована, то это ведетъ къ какимъ то заключеніямъ. Въ то время даже говорили, что «матушка Москва выводитъ заключенія изъ всего».

Плохой молвы очень боялись, и вліятельные люди строго наказывали за какую-нибудь болтовню, которая была направлена противъ нихъ. Карьера человѣка зависѣла отъ этихъ вліятельныхъ людей, и волей-неволей приходилось находиться подъ ихъ властью. Рекомендательныя письма всевозможныхъ родственниковъ играли большую роль; самые незначительные люди могли такимъ способомъ пробиваться впередъ; лишь бы только они сумѣли поддѣлаться подъ тонъ начальства.

Настоящаго образованія совершенно не признавали; оно нужно только для карьеры и для того, чтобы сдѣлать людей наиболѣе патріотичными. Учителя нужны «числомъ поболѣ, цѣною подешевле». При такомъ взглядѣ на образованіе и литература не могла процвѣтать. И дѣйствительно даже книжная торговля не развивалась въ Москвѣ, такъ что приходилось мечтать хоть о французской. Французскій языкъ вообще былъ въ большомъ ходу среди общества. Литературныя оцѣнки производились большею частью легкомысленно. Послѣ какого-нибудь прочитаннаго стихотворенія, начинали говорить не объ общемъ впечатлѣніи, а о разныхъ деталяхъ. Такъ *напримѣръ, завязывался споръ о томъ, можно ли было написать «крыло» вмѣсто «крылья»* и совершенно не замѣчали, что «стихи не заключаютъ въ себѣ ничего кромѣ одного набора словъ и что въ нихъ нѣтъ ни одной мысли, на которой бы остановиться можно было». Писателей строго осуждали и *горячо возставали противъ нихъ, несмотря на то, что ихъ не читали, въ чемъ откровенно сознавались, не видя въ этомъ ничего дурного.* Къ Мерзлякову, Жуковскому, Пушкину многіе относятся презрительно. Модные же поэты того времени писали большею частью по заказу, заимствуя сюжетъ у другихъ писателей. Но иногда все-таки чувствуется «неудовлетворенность внѣшнимъ романтизмомъ и исканіе реальныхъ изображеній».

Многіе среди общества имѣли богатыя помѣстья, которыя поражали своею роскошью. Любопытно отношеніе общества къ крѣпостнымъ. Ихъ рѣзко отдѣляли отъ другихъ среди общества; напримѣръ, въ афишахъ не ставили передъ ихъ фамиліями буквы Г; во всѣхъ пустякахъ старались ихъ унизить. Судьба крестьянъ совершенно не интересовала помѣщиковъ, ихъ цѣнили только по стольку, по сколько они могли принести пользу; считать же ихъ за людей равныхъ себѣ, было просто невозможно;

настолько вкоренилось грубое отношеніе къ крестьянамъ; люди будто бы рождались съ этимъ чувствомъ. Рѣдкія исключенія — стараніе облегчить участь крестьянъ. Въ самыя трудныя минуты ихъ жизни помѣщики, вмѣсто того, чтобы какъ-нибудь имъ помочь, бросаютъ ихъ, «чтобы не быть свидѣтелями сценъ, раздирающихъ душу», чтобы не разстраивать своихъ нервовъ. Наступитъ ли какая-нибудь повальная болѣзнь, помѣщикъ въ горѣ; но развѣ отъ того, что онъ сочувственно относится къ крестьянамъ? нѣтъ! онъ только съ ужасомъ смотритъ на то, какъ его состояніе начинаетъ рушиться, и общество начинаетъ сочувствовать только не крестьянамъ, а помѣщику. Да пожалуй онъ и достоенъ сожалѣнія, такъ какъ трудно ему будетъ, послѣ безпечной, веселой жизни, въ которой у него было единственной цѣлью веселить и развлекать себя, вдругъ придется подумать о томъ, что ему надо будетъ въ чемъ-нибудь лишать себя, отказываться отъ какихъ-нибудь удовольствій.

Въ 12-мъ году крестьяне проявили свою любовь къ родинѣ; «мужики не ропщутъ; напротивъ, говорятъ, что они всѣ охотно пойдутъ на враговъ, и что во время такой опасности всѣхъ ихъ слѣдовало бы брать въ солдаты». Они относятся съ ненавистью къ французамъ, даже ихъ языка не могутъ они слышать.

Во время войны съ французами не только крестьяне были патріотически настроены; во всемъ высшемъ обществѣ патріотическое настроеніе приняло грандіозные размѣры. Государя обожали, передъ его бюстомъ публика приходила въ такой необычайный восторгъ, что можно было ожидать минуты, когда всѣ бросятся на колѣна; публика стремилась въ Петербургъ лишь бы увидѣть государя. Во время войны даже свѣтское общество, которое глухо на всѣ несчастія не затрагивавшія его, измѣнило свою жизнь. Обѣды и балы в с т р ѣ ч а л и с ь рѣдко, театръ былъ заброшенъ, дамы ѣздили въ церковь. Московское общество трудно узнать, настолько оно перемѣнилось. Но все же не всѣ отдавались ужасу войны, *многіе только и ждали какого-нибудь успѣха, чтобы по поводу него устроить балъ. Но эти люди были исключеніями*, въ теченіе войны веселая жизнь московскаго общества прекратилась, но только на время.

Лишь только прошли первые ужасы войны, какъ начались опять балы, визиты, обѣды; все то же, все то же... *Какія нужно силы, чтобы перемѣнить эту жизнь, наполненную праздной и вредной суетой? Только время одно можетъ это сдѣлать; только оно можетъ въ корнѣ измѣнить взгляды людей на все окружающее и возбудить въ нихъ новые интересы.*

Защитники старины XVII вѣка (протопопъ Аввакумъ).

(Работа ученицы Л., VII класса. Источникъ — Хрестоматія, сост. А. Алферовымъ и А. Грузинскимъ).

Планъ.

I. Развитіе борьбы.
II. Аввакумъ.
1) Личность Аввакума. (Воля, чувство, безкорыстіе.)
2) Цѣль его борьбы.
III. Разрывъ Аввакума съ церковью и причины этого разрыва.
IV. Заключеніе: гибель дѣла Аввакума.

Съ XV вѣка центромъ политической и духовной жизни въ Россіи дѣлается Москва. Московскіе князья вели хитрую и удачную политику съ татарами и Литвой и быстро взяли верхъ надъ всѣми остальными княжествами. Политическіе успѣхи до того вскружили голову московскимъ людямъ, что они свое государство считали лучшимъ въ мірѣ и боялись западнаго вліянія, какъ заразной болѣзни. Особенно сильно развилось національное самосознаніе въ области религіи. Московскіе люди видѣли невѣжество русскаго духовенства, сравнительно съ западнымъ, но они такъ дорожили «святой стариной», что малѣйшее отступленіе отъ исконнаго обычая казалось имъ оскверненіемъ церкви. Таково было общее настроеніе Москвичей. Но наиболѣе образованные люди того времени ясно сознавали свою отсталость; они свободнѣе относились къ обрядамъ и не боялись возбудить религіозн(аго) спор(а). Борьба на почвѣ церковныхъ разногласій достигла своего апогея, при царѣ Алексѣѣ Михайловичѣ, когда представителемъ новой партіи сдѣлался Никонъ. Два противоположныхъ направленія: никоніанъ и старовѣровъ рѣшили защищать чистоту православной церкви и боролись, не желая уступить другъ другу ни на іоту. Реформы Никона совершенно не затрагивали сущности православной религіи, а только стремились искоренить закравшіеся орфографическія ошибки, или замѣнить нѣкоторые обряды. Въ глазахъ старовѣровъ нововведенія Никона приняли характеръ богохульства и бороться съ ними значило защищать чистоту православія. Борьба была неравная, такъ какъ на сторону Никона перешелъ царь, а за нимъ и вліятельные круги общества. Многіе борцы уступали Никону, нѣкоторые смягчали свои требованія и хотѣли примириться съ Никоніанами, нѣкото-

рые совсѣмъ отступали отъ борьбы. Но были среди борцовъ сильные, нетерпимые люди, которымъ эта борьба была дороже жизни и которые вѣрили въ нее до послѣдней минуты. Къ такимъ борцамъ принадлежалъ протопопъ Аввакумъ.

Протопопъ Аввакумъ представляетъ для насъ глубокій интересъ *не только въ историческомъ смыслѣ, но и какъ выдающаяся общечеловѣческая личность*. Что особенно поражаетъ насъ въ немъ — это его непреклонная воля и послѣдовательность, съ которой онъ проводитъ свои убѣжденія. Онъ высоко ставилъ свои обязанности, какъ священника и относился къ себѣ и своей паствѣ не только требовательно, но и жестоко. Когда дѣло касалось религіозныхъ воззрѣній, онъ прибѣгалъ иногда къ тѣлесному наказанію и въ церкви хлесталъ кого-нибудь изъ своей паствы. Естественно, что это не нравилось приходу, и Аввакума съ самаго начала не взлюбили. Ему приходится испытать на себѣ самую вопіющую несправедливость, онъ на собственномъ горькомъ опытѣ узнаетъ жестокость и некультурность русскихъ нравовъ. Съ самаго начала его дѣятельность сопряжена съ почти непреодолимыми препятствіями. Разлука съ семьей, ужасная жизнь въ тюрьмѣ, унизительная пытка, — все это должно бы, кажется, или ослабить волю, или страшно ожесточить человѣка. Но Аввакумъ не *только не падаетъ духомъ, онъ безъ всякой злобы* описываетъ въ своей автобіографіи свои мученія. «Журятъ меня, что патріарху не покорился, а отъ писанія его браню да лаю». Но въ выраженіяхъ своихъ онъ не стѣснялся, мнѣнія свои говорилъ прямо и рѣзко, за что и подвергался жестокой враждѣ. Когда разсвирепѣвшій Пашковъ, въ состояніи полнаго озвѣренія, принимается колотить Аввакума, чѣмъ попало, онъ не проситъ пощады, а твердитъ молитву. «Такъ горько ему, что не говорю — пощади», — разсказываетъ Аввакумъ. Сломить его волю было совершенно невозможно, и онъ самъ сознается, что не знаетъ, кто кого больше мучилъ: Пашковъ его, или онъ Пашкова! Аввакумъ очень сознательно относится къ своимъ мученіямъ, не обманываетъ себя напрасными надеждами. На вопросъ жены: «Долго-ли сея муки будутъ?», онъ отвѣчаетъ: «Марковна, до самыя смерти». Зная, что его мукамъ не будетъ конца, онъ не отчаивается, а съ новой энергіей принимается за трудъ.

Въ Аввакумѣ нѣтъ излишней чувствительности, но онъ очень сердечный человѣкъ. Ему очень трудно видѣть страданія своей семьи и терпѣть униженія, но въ немъ нѣтъ желанія отомстить. «Богъ ихъ проститъ въ сей вѣкъ и въ будущій: не ихъ то дѣло,

а сатаны лукаваго!» говоритъ онъ про своихъ враговъ. — Простымъ и искреннимъ чувствомъ проникнутъ разсказъ Аввакума объ исцѣленіи курочки; онъ показываетъ, что твердый и суровый, когда дѣло касалось его убѣжденій, Аввакумъ, когда дѣло шло о простомъ, искреннемъ чувствѣ, когда надо было подать руку помощи, выручить изъ бѣды, могъ быть мягкимъ и даже трогательнымъ. Аввакумъ не лишенъ поэтическаго чувства. Онъ любитъ природу и передаетъ свои впечатлѣнія въ довольно яркой и красивой формѣ. «О, горе стало, горы высоки, дебри непроходимы, утесъ каменный, яко стѣна стоитъ, и поглядѣть, заломя голову», говоритъ онъ, по дорогѣ въ Сибирь.

Не мелочные интересы, не желаніе пріобрѣсти славу руководитъ Аввакумомъ въ его поступкахъ. Онъ дѣйствуетъ только во имя своего дѣла, жертвуя для него самыми дорогими своими привязанностями. О безкорыстіи Аввакума свидѣтельствуетъ его отношеніе къ царю. Онъ чтитъ и любитъ царя, но не смотритъ на него, какъ на судью и повелителя, хотя и признаетъ его за помазанника Божіяго. Аввакумъ знаетъ, что стоитъ ему отказаться отъ своихъ словъ, или хотя бы не выражать своего мнѣнія слишкомъ явно, и царь дастъ ему вліятельную должность, осыплетъ его милостями. Но онъ не отступается отъ борьбы, какой бы цѣной ни было куплено это мужество. *Аввакумъ вполнѣ честенъ, но честность его не абсолютная и не доходитъ до жестокости.* Для того, чтобы спасти жизнь ближнему онъ считаетъ нужнымъ солгать. Но онъ совсѣмъ не извиняетъ своего поступка *и не старается оправдаться, а смиренно спрашиваетъ:* «Каково вамъ кажется, не велико ли мое согрѣшеніе?»

Цѣль Аввакума — не дать православной церкви утерять свою исконную чистоту. Съ перваго взгляда кажется, что Аввакумъ боролся только за форму или за обряды. Такъ, напримѣръ, онъ возставалъ противъ того, что Никонъ измѣнилъ правописаніе слова Іисусъ (раньше писали Исусъ); что двуперстный крестъ онъ хотѣлъ замѣнить трехъперстнымъ. Но для Аввакума и вообще для борцовъ за старину въ этой формѣ заключалась сущность религіи; форма для нихъ была неотъемлема отъ вѣры она сливалась, переходила съ самую сущность религіи. Аввакумъ, умирая на кострѣ, завѣщалъ креститься двуперстнымъ крестомъ, ибо иначе «городокъ вашъ погибнетъ, а погибнетъ городокъ, настанетъ и свѣту конецъ». Цѣль Аввакума принадлежитъ къ числу самыхъ высокихъ. Онъ только не понималъ, что его борьба тутъ совершенно неумѣстна и что сущность религіи ничуть не измѣнится отъ нѣсколькихъ внѣшнихъ исправленій.

Аввакумъ самъ настолько нетерпимый и постоянный человѣкъ, что на его взглядъ русскіе еще слишкомъ терпимы и слишкомъ легко поддаются вліянію. «Русскіе возлюбили обычаи и поступки римскаго костела, а свои, истинные, возненавидѣли». Онъ съ негодованіемъ отвергаетъ доводъ патріарха, что, молъ, и сербы, и Албанцы, и Волохи, и Римляне и ляхи — всѣ крестятся 3-мя перстами. *Аввакуму нѣтъ дѣла до того, много ли или мало у Никона сторонниковъ.* Онъ убѣжденъ, что двуперстный крестъ — истинный, и даже, если (онъ) останется однимъ воиномъ на всемъ полѣ битвы онъ не измѣнитъ своему слову. Аввакума по справедливости можно назвать узкимъ фанатикомъ, т. к. онъ не допускаетъ даже возможности существованія другой истины, чѣмъ его.

Отличительныя черты характера Аввакума являются вмѣстѣ съ тѣмъ типическими чертами борца за старину XVII вѣка. Въ немъ мы находимъ нетерпимость, ненависть, не только ко всему иностранному, но даже къ новому русскому. Эти особенности проходятъ черезъ всю русскую жизнь, пускаютъ глубокіе корни въ душѣ русскаго человѣка и даютъ начало цѣлому ряду печальныхъ послѣдствій, какъ напримѣръ отсталость, сравнительная некультурность русскихъ.

Отчего же Аввакумъ съ самаго начала своей дѣятельности сталъ въ такую рѣзкую оппозицію съ окружающей его жизнью? Это можно объяснить тѣмъ, что Аввакумъ — исключительная по своей цѣльности и силѣ воли натура; кромѣ того, онъ не поддавался *никакому* вліянію, не шелъ *ни на какія*[1]) уступки. Московскіе же люди, сами того не сознавая, подпадали подъ вліяніе новыхъ идей. То, что менѣе культурный народъ подпадаетъ подъ вліяніе болѣе культурнаго, можно назвать закономъ природы, и ему не могли не подчиниться и московскіе люди, какъ бы сильно у нихъ ни было развито національное самосознаніе. Когда же новая партія стала вполнѣ оффиціальной, т.-е. когда на сторонѣ Никона сталъ царь, то приверженецъ коренной русской церкви — Аввакумъ обратился въ ея врага. Этотъ разрывъ долженъ былъ произойти и не только въ церковной сферѣ, но и во всякой другой: политической, соціальной, философской...

Борьба Аввакума привела его не только къ разрыву съ окружающей средой, но и къ его гибели. И не только онъ погибъ, погибло и его дѣло. Причиной этого паденія было, во-первыхъ, то, что въ Аввакумѣ его дѣло потеряло исключительно сильнаго и убѣжденнаго борца. Аввакумъ никогда не шелъ на компромиссъ;

---

[1]) Курсивъ принадлежитъ ученицѣ.

его идеаль для него былъ такъ дорогъ, онъ такъ ясно видѣлъ его передъ собою, что стремился по прямому пути приблизиться къ нему, не уклоняясь ни на шагъ отъ намѣченнаго пути. Эта черта — общечеловѣческая и очень цѣнная и рѣдко встрѣчающаяся черта; но основная мысль этого дѣла, что не надо измѣнять старину, что надо продолжать жить, какъ раньше, безъ всякихъ улучшеній и измѣненій не могла побороть естественнаго влеченія впередъ, которое руководило всѣми народами, во всѣхъ странахъ міра. Старое уступило мѣсто болѣе свѣжему и примѣнимому къ данному времени вліянію...

Правда ли, что одинъ въ полѣ не воинъ.

(Работа ученицы Л. VII кл. Работа представляетъ образчикъ сочиненія, написаннаго послѣ предварительнаго разбора пригодности или непригодности примѣровъ на данную тему, собранныхъ всѣмъ классомъ).

Планъ.

I. Введеніе. Связь пословицы съ жизнью.
II. Пониманіе пословицы.
1) Значеніе слова «одинъ». Соотвѣтствующіе примѣры.
2) Различные случаи побѣды. Примѣры.
III. Вліяніе цѣли борьбы на побѣду.
IV. Примѣры удачныхъ одинокихъ борцовъ.
V. Заключеніе.

Пословица «Одинъ въ полѣ не воинъ» имѣетъ очень близкую связь съ жизнью, и потому имѣетъ для насъ большое значеніе. Жизнь для большинства людей является борьбой, и столько же разнообразія, сколько есть въ жизни, есть и въ борьбѣ. У однихъ людей въ борьбѣ преобладаетъ физическая сила, у другихъ умственная, у третьихъ моральная, и строго разграничить эти три рода борьбы невозможно; часто случается, что не знаешь, что побѣдило. — Въ жизни побѣда рѣдко бываетъ на сторонѣ меньшинства, большей частью побѣдителемъ является сильнѣйшая группа, даже масса людей. Это мы видимъ и въ исторіи, и въ литературѣ, и въ обыденной жизни. Народная пословица не совѣтуетъ даже начинать одному воевать, и, умудренная опытомъ, говоритъ: «Одинъ въ полѣ не воинъ». *Но мнѣ кажется, это — нехорошій совѣтъ. Онъ не поддерживаетъ человѣка, его вѣры въ самого себя, а, наоборотъ, заставляетъ преждевременно отчаяться или успокоиться.*

Смыслъ нашей пословицы можно понимать разно. Могутъ быть несогласія по поводу понятія «одинъ», а также по поводу пони-

манія побѣды. Слово «одинъ» не надо понимать въ буквальномъ смыслѣ. Человѣкъ очень рѣдко стоитъ въ жизни совершенно одинъ, и пословица указываетъ какъ на дѣйствительно одинокихъ борцовъ, такъ и на небольшія группы людей, которые борются съ сильнѣйшимъ по количеству врагомъ. Одинъ — это меньшинство, которое или хочетъ сломить физическую силу большинства, или провести какую-нибудь новую мысль, или морально воздѣйствовать на людей. Если согласиться съ такимъ пониманіемъ этого слова, то въ исторіи и въ жизни найдется немало примѣровъ, противорѣчащихъ смыслу пословицы. Стоитъ вспомнить первыхъ христіанъ, когда безъ всякаго сопротивленія, даже безъ желанія защититься массами гибли эти мученики за Христа. Конечно, языческій, жестокій Римъ былъ неизмѣримо сильнѣй гонимыхъ, презираемыхъ всѣми христіанъ. Въ началѣ казалось, даже, что они — безполезныя жертвы, что дѣло ихъ проиграно. Только впослѣдствіи оказалось, что христіане вышли полными побѣдителями изъ этой борьбы. Они не протестовали, не шли навстрѣчу врагамъ, и ихъ отношеніе къ римлянамъ даже не имѣло вида борьбы. У нихъ было одно орудіе — горячая, непоколебимая вѣра, — *которое оказалось сильнѣй, чѣмъ всякое насильственное сопротизленіе*. Римъ палъ, языческіе боги были свергнуты, а христіанство охватываетъ все большее количество людей. Примѣръ первыхъ христіанъ можетъ *воодушевить и утѣшить* многихъ одинокихъ борцовъ.

Слово «побѣда» тоже можно понимать различно. Можно считать, что побѣдить — значитъ отстоять жизнь, не измѣнивъ ни разу своей идеѣ; можно считать, что убить или разубѣдить врага значитъ выиграть. Мнѣ кажется, что значеніе побѣды надо понимать въ болѣе широкомъ смыслѣ. Побѣда зависитъ и отъ цѣли борьбы. Цѣль христіанъ была — распространить христіанскую вѣру на землѣ, дать людямъ возможность слѣдовать *его* идеаламъ. Въ этомъ смыслѣ, конечно, они побѣдили, и ихъ вѣра тѣмъ сильнѣе вліяла на ихъ послѣдователей, чѣмъ мучительнѣе была ихъ борьба, ихъ гибель.

Но возьмемъ другой случай, гдѣ цѣль борьбы не нравственная побѣда, а физическая. Возьмемъ Орлеанскую дѣву и ея побѣду надъ англичанами. Трудно сказать, чего больше, моральной или физической силы участвовало въ этой борьбѣ. Своей фанатичной вѣрой она привела въ экстазъ цѣлую армію, и заставила отступить лучше вооруженное войско англичанъ. Очевидно, побѣдила она. Но если бы французское войско было побито, то и ее можно было бы считать побѣжденной, хотя ея вѣра

въ предопредѣленіе и въ дѣву Марію осталась бы такой же сильной.

Я не считаю, что если человѣка заставятъ отречься отъ своей идеи, то онъ будетъ побѣжденъ. Физическія силы человѣка ограничены, и путемъ пытокъ можно заставить отказаться отъ идеи и самаго убѣжденнаго человѣка. Правда, что Коперника[1]) заставили сказать слова «земля не вертится», но вѣдь мысль-то его не пропала, она осталась жива для людей, и въ наукѣ считается однимъ изъ величайшихъ открытій. Въ данномъ смыслѣ отреченіе не имѣло значенія, и К о п е р н и к а[2]) конечно, должно считать побѣдителемъ.

На побѣду очень сильно вліяетъ цѣль борьбы. Изъ предыдущихъ примѣровъ уже было видно, что люди, даже очень слабые и одинокіе, могутъ побѣдить; но такіе люди, какъ напримѣръ первые христіане, боролись исключительно во имя цѣли, и для ея достиженія не шли никакими окольными путями, не думали ни о какихъ средствахъ. Въ этомъ и лежалъ основной залогъ ихъ успѣха. *Борцы, которые говорятъ «цѣль оправдываетъ средства», въ большинствѣ случаевъ не сильно вѣрятъ въ свое дѣло, и не всецѣло служатъ ему.* Часто или хочется достичь цѣли изъ честолюбія, и поэтому они ищутъ окольныхъ путей, *все время расчитывая, какъ скорѣй и вѣрнѣй побѣдить.* Но не хватаетъ ни времени, ни силъ, чтобы использовать *всѣ*[3]) средства, и въ концѣ борецъ долженъ признаться, что силы его были потрачены даромъ, что жертвы были напрасны... Никто не знаетъ заранѣе, побѣдитъ ли онъ, или нѣтъ, надѣяться на побѣду надо обязательно, т. к. безъ такой надежды невозможно начинать бороться. *Но для достиженія цѣли человѣкъ не имѣетъ права жертвовать никѣмъ, кромѣ самого себя.* Къ такому заключенію приходитъ Борисъ Годуновъ (какъ герой драмы А. Толстого), такъ же разсуждаетъ и герой Шпильгагеновскаго романа, Лео, въ концѣ своей неудачной карьеры.

Въ заключеніе хотѣлось бы еще показать результатъ дѣятельности двухъ очень одинокихъ и очень удачныхъ борцовъ — религіознаго реформатора — Лютера, и соціальнаго — Радищева. Примѣръ Лютера можетъ очень ярко показать, какое громадное вліяніе можетъ оказать одинъ человѣкъ на религіозную, политическую и соціальную исторію своего и другихъ народовъ. Лютеръ

---

[1]) Галлилея.

[2]) То же.

[3]) Курсивъ ученицы *(всѣ)*.

въ началѣ своей дѣятельности — скромный монахъ-аскетъ, изучающій свою душу, далекій отъ міра и реальной жизни. Теперь съ именемъ Лютера у насъ связывается представленіе о величайшемъ религіозномъ реформаторѣ, общественномъ дѣятелѣ, давшемъ начало цѣлому новому направленію — протестантизму. *Чѣмъ онъ достигъ такого успѣха?* Конечно, не *жаждой славы, не тонкими политическими соображеніями, но простой вѣрой въ своей идеалъ, въ свою правоту*. Изъ исторіи намъ извѣстно, что Лютеръ неоднократно колебался, даже пугался результатовъ своей дѣятельности. Но въ глубинѣ души, онъ оставался вѣренъ всегда одному своему догмату оправданія вѣрой. «Не могу иначе, на этомъ я сталъ, да поможетъ мнѣ Богъ», были его слова. Онъ совсѣмъ просто, безъ фразъ высказалъ мысль, за которую могъ бы быть сожженъ. Лютеръ стоялъ совсѣмъ одинъ[1]) на полѣ битвы и одержалъ блестящую побѣду; — опять примѣръ, который идетъ въ разрѣзъ съ смысломъ нашей пословицы.

Очень интересна въ этомъ отношеніи дѣятельность и успѣхи русскихъ общественныхъ дѣятелей — Новикова и Радищева, особенно послѣдняго. Радищевъ вначалѣ стоялъ очень одиноко, и былъ чуть ли не единственныхъ борцомъ противъ крѣпостного права. Многіе, правда, возставали противъ его злоупотребленій, но никто не рѣшался пойти противъ самого принципа крѣпостного права. Радищевъ первый указываетъ на это зло, и доказываетъ несправедливость подобныхъ отношеній между людьми, ссылаясь на сочиненіе объ естественныхъ правахъ человѣка. Онъ точно и опредѣленно вырабатываетъ проектъ освобожденія крестьянъ, и этимъ рискуетъ очень многимъ. Онъ и поплатился за свои мысли 10-ю годами ссылки, и былъ возвращенъ только случайно. На первый взглядъ кажется сомнительнымъ вліяніе одного человѣка на крупный государственный переворотъ. На дѣлѣ оказывается не такъ. Правда, что прошло еще порядочное количество времени, пока не освободили крестьянъ, правда и то, что не одинъ Радищевъ повліялъ на эту реформу, но его вліяніе сказалось несомнѣнно, и въ суммѣ съ другими, освободило отъ рабства тысячи людей.

Итакъ, пословица эта не можетъ оказать хорошаго вліянія на человѣка. Она *совѣтуетъ не начинать дѣйствовать, и этимъ тормозитъ движеніе впередъ*. Если бы никто не рѣшался начать борьбу первый, то развитіе культуры шло бы очень и очень медленно, не было бы отдѣльныхъ сильныхъ личностей, которые

---

[1]) Историческая ошибка.

даютъ окраску цѣлой эпохѣ. *Никто не можетъ знать вначалѣ борьбы, одинъ онъ, или нѣтъ; стоитъ только бодро и смѣло начать, и впослѣдствіи всегда окажутся сочувствующіе голоса.* Этимъ я отнюдь не хочу сказать, что всѣмъ смѣлымъ борцамъ обезпечена побѣда; я только знаю, что жизнь одинокихъ мучениковъ за людей или за идею рѣдко проходитъ безъ всякаго слѣда, и всегда оставляетъ по себѣ что-нибудь хорошее и полезное...

Тургеневъ и графъ Л. Толстой, какъ два типа художниковъ.

(Работа ученицы Б.; написано на выпускномъ экзаменѣ; работа представляетъ самостоятельное сопоставленіе свѣдѣній, данныхъ въ курсѣ исторіи русской литературы въ VIII классѣ, вмѣстѣ съ выраженіемъ собственныхъ взглядовъ ученицы).

Планъ.

Вступленіе.

I. Объективность и субъективность обоихъ авторовъ.

II. Взглядъ ихъ на искусство и на значеніе его.

III. Разница въ характерѣ таланта того и другого (въ зависимости отъ личныхъ чертъ), и слѣдствіе ея:

1) Характеръ изображенія.

2) Пріемы его.

IV. Главныя темы, выбираемыя обоими авторами.

V. Взглядъ ихъ на женщину и на народъ.

VI. Степень близости ихъ къ Россіи.

Тургеневъ и Толстой одни изъ тѣхъ писателей въ нашей литературѣ, которые больше всего отличаются другъ отъ друга. Разница между ними видна во всемъ, — въ ихъ жизни, въ личности, во взглядахъ, въ характерѣ ихъ таланта, — трудно даже указать что-нибудь общее между ними, кромѣ того, что оба они принадлежатъ къ числу наиболѣе талантливыхъ писателей нашего вѣка.

Тургеневъ необыкновенно объективенъ. Это зависитъ, во-первыхъ, оттого, что онъ — самый образованный изъ нашихъ художниковъ, и, во-вторыхъ, потому что онъ далеко не такая страстная и нетерпимая натура, какъ Толстой. Тургеневъ говорилъ, что для изображенія жизни и человѣка недостаточно имѣть только талантъ; нужно имѣть постоянное общеніе съ *жизнью, и, главное, знаніе, потому что ничто не освобождаетъ такъ человѣка, какъ знаніе. А безъ внутренней свободы, свободы по отношенію къ себѣ, къ явленіямъ жизни, ко всему, — нельзя быть ху-*

дожникомъ[1]). Поэтому онъ и старается изображать жизнь, отрѣшившись отъ всякихъ предразсудковъ и предвзятыхъ мнѣній (что, впрочемъ, не всегда ему удается, напримѣръ, въ Нови), и съ той внутренней свободой, о которой онъ говоритъ. Толстой, наоборотъ въ высшей степени субъективенъ. Онъ человѣкъ страстный, горячій; знаній у него, сравнительно, меньше, потому что у него нѣтъ серьезной научной школы; мысль его работаетъ скачками, онъ неудержимо страстно ко всему относится. Онъ совершенно неспособенъ спокойно, объективно изображать жизнь; онъ горячо берется за нее, негодуетъ или восхищается, навязываетъ свое мнѣніе читателю, *пристаетъ къ нему, старается убѣдить* его. Такая разница обусловливается еще тѣмъ, что вполнѣ художникъ только Тургеневъ; въ Толстомъ же смѣшиваются двѣ натуры — художникъ и философъ, вѣрнѣе мыслитель. Онъ относится къ вопросамъ и явленіямъ жизни съ точки зрѣнія своихъ философскихъ взглядовъ, и это заставляетъ его относиться къ нимъ болѣе нетерпимо. Этой философской стороной натуры. Толстого обусловливаются и его взгляды на искусство и его цѣли Онъ признаетъ въ искусствѣ только *правду, только къ ней онъ стремится, а красота у него отступаетъ на второй планъ*. Въ заключеніи къ «Севастопольскимъ разсказамъ» онъ говоритъ, что герой его — правда, и что только ее онъ любитъ и старается изображать. Красота есть наслажденіе, а наслажденіе не можетъ служить цѣлью человѣческой дѣятельности. Только то искусство хорошо, которое способствуетъ развитію братскихъ чувствъ и единенія между людьми и приближаетъ царство Божіе на землѣ. Тургеневъ, хотя и считаетъ правду необходимой для художественнаго произведенія, но онъ признаетъ и право красоты на самостоятельное существованіе, т. к. и она возвышаетъ и облагораживаетъ человѣка; да и потомъ, Тургеневъ, какъ художникъ, просто любитъ красоту. Толстой не признаетъ техническихъ пріемовъ, потому что, думаетъ онъ, если содержаніе хорошо, то хороша и форма; поэтому онъ самъ ихъ никогда не употребляетъ. (Отношеніе его къ нимъ выражаетъ художникъ въ «Аннѣ Карениной»). Тургеневъ признаетъ ихъ, и самъ часто употребляетъ. Это выразилось въ его языкѣ, который необыкновенно обработанъ, изященъ, иногда даже черезчуръ, тогда какъ у языка Толстого простота и неотдѣланность доходятъ иногда до неряшливости, затрудняющей пониманіе. Тургеневъ болѣе поэтъ, Толстой болѣе реалистъ. Первый всегда немного поэтизируетъ дѣйствитель-

---

[1]) Почти подлинныя слова Тургенева.

ность, или беретъ ее въ тѣ моменты, когда въ ней больше всего поэзіи; *напримѣръ, въ жизни женщины онъ всегда почти беретъ молодость*, время любви, и никогда не ставитъ ее въ грубую, неприглядную обстановку ежедневной жизни. Онъ старается ставить своихъ героевъ и описываемыя имъ происшествія въ поэтическія рамки, окружаетъ ихъ природой. Такъ напримѣръ, въ «Дворянскомъ гнѣздѣ», когда говоритъ Лаврецкій съ Паншинымъ, Тургеневъ все время сопровождаетъ его слова описаніемъ сада, лѣтней ночи, пѣсни соловья. Толстой беретъ жизнь, какъ она есть, не внося въ нее поэтическаго элемента. Характерно для Тургенева то, что онъ въ свое время самъ писалъ стихами, и любилъ форму стихотворенія въ прозѣ; тогда какъ Толстому такого рода произведенія совершенно чужды.

Изображеніе природы у нихъ разнится. У Тургенева очень много описаній природы, тщательно отдѣланныхъ, съ любовью, и подернутыхъ, въ большинствѣ слуаевъ, грустной, поэтической дымкой. Въ «Запискахъ Охотника» есть цѣлые разсказы, посвященные исключительно описанію природы — напримѣръ, «Лѣсъ и степь». Толстой просто описываетъ впечатлѣніе, производимое на него природой, *во всей его полнотѣ, но не стараясь ему ничего придать*. Грустный поэтическій оттѣнокъ лежитъ на всемъ почти, что написалъ Тургеневъ. Это зависитъ и отъ его личности; онъ болѣе мягокъ, деликатенъ, болѣе женственно ко всему относится, иногда даже сентиментально; грустное настроеніе ему свойственно Толстой *болѣе мужественъ, онъ сильнѣе и проще относится ко всему; сентиментальность ему всегда и во всемъ противна*. У Тургенева больше гармоничности, законченности; Толстой громоздитъ, набрасываетъ мысли и картины одну на другую. Отъ его произведеній вѣетъ силой, мощью, а отъ Тургенева мягкостью и гармоничностью. Толстой хаотиченъ, планъ его произведеній охватить трудно; онъ любитъ большія полотна, гдѣ есть просторъ его творчеству, гдѣ онъ не занимается отдѣлкой деталей, а дѣлаетъ общій, грубый эскизъ. Тургеневъ, наоборотъ, любитъ форму разсказа, тщательно отдѣланнаго и законченнаго; и романы его особенной длиной не отличаются, но зато планъ ихъ всегда легко схватить, что облегчаетъ ихъ изученіе. Послѣ Тургенева остается впечатлѣніе эстетическое, что то мягкое и свѣтлое; Толстой этого не даетъ, но зато онъ гораздо глубже затрогиваетъ, будитъ много новыхъ мыслей и ощущеній, заставляетъ надъ многимъ задуматься. Это зависитъ еще оттого, что Толстой, вообще, всегда старается итти въ глубь, отличается необыкновенной тонкостью анализа и знаніемъ человѣка. Излюбленная тема

его сочиненій — человѣкъ, съ его внутреннимъ міромъ, его чувствами и мыслями, и онъ гораздо больше интересуетъ его, чѣмъ какое бы то ни было общественное явленіе или историческое событіе. Въ исторіи, *въ жизни — онъ видитъ* не общество, не событіе, а только человѣка. Тургенева, наоборотъ, иногда даже называютъ историкомъ общественныхъ явленій въ Россіи. Это можно принять только съ нѣкоторой оговоркой; Тургеневъ, дѣйствительно, отличался необыкновеннымъ чутьемъ, позволявшимъ ему схватывать явленіе, когда оно только намѣчалось, но это справедливо только по отношенію къ періоды его жизни въ Россіи. Его интересуютъ тѣ вопросы, которе стоятъу на очереди, разрѣшеніе которыхъ всѣхъ волнуетъ и мучитъ. Толстому, наоборотъ, органически противно поддаваться теченію, интересоваться тѣмъ, что интересуетъ всѣхъ; онъ всегда идетъ своей дорогой. Особенно замѣтна эта разница обоихъ писателей по отношенію къ крѣпостному праву. Въ то время, какъ Тургеневъ горячо ратовалъ за паденіе его, Толстой даже не интересовался этимъ вопросомъ. Изъ другихъ темъ особенно удаются Тургеневу психологія любви и женщины.

Таково, мнѣ кажется, въ общихъ чертахъ, различіе между Толстымъ и Тургеневымъ. Чтобы дополнить это, я еще укажу на ихъ отношеніе къ женщинѣ и къ народу, и степень близости обоихъ авторовъ къ Россіи.

Тургеневъ идеализируетъ женщину, онъ смотритъ на нее снизу вверхъ, интересуется ея стремленіемъ къ знанію, къ свободѣ, и сочувствуетъ ему. У Толстого женщина прежде всего продолжательница человѣческаго рода; этимъ значеніе ея исчерпывается. Его идеалъ — Наташа въ эпилогѣ къ «Войнѣ и миру», т.-е. женщина, весь смыслъ которой заключается въ томъ, что она отражаетъ мужа, женщина, въ которой женщина заслоняетъ человѣка. У Тургенева же всегда человѣкъ заслоняетъ женщину. Ограничусь такимъ краткимъ указаніемъ, такъ какъ подробный разборъ этого вопроса потребовалъ бы отдѣльнаго сочиненія. Такъ же, лишь въ общихъ чертахъ, укажу я на ихъ отношеніе къ народу. Тургеневъ болѣе баринъ, чѣмъ Толстой; онъ любитъ народъ, но его отношеніе къ нему такое: «они такіе же люди, какъ и мы, съ такими же задатками и качествами». Толстой же считаетъ, что у народа надо учиться намъ, что въ немъ лишь сила и простора, необходимыя для жизни.

Въ заключеніе скажу еще, что Тургеневъ западникъ, далекъ отъ Россіи по духу, и хотя и любитъ ее, но по западнически,

безъ настоящаго пониманія народной правды. Онъ чувствовалъ *свою оторванность отъ Россіи, особенно во второй періодъ своей жизни, и это часто было причиной его грустнаго настроенія.* Иногда онъ чувствовалъ себя такъ далеко отъ Россіи, что она ему начинала казаться загадкой, и въ такія минуты онъ создавалъ Увара Ивановича или стихотвореніе въ прозѣ «Сфинксъ». Толстой, хоть и не славянофилъ по теоріи, но славянофилъ по духу, по настроенію, и чувствуетъ себя близко къ Россіи. Вотъ почему мы и не встрѣчаемъ у него изображенія лишнихъ людей, которые такъ хорошо удавались Тургеневу, который чувствовалъ въ себѣ многія ихъ черты.

Творчество какого писателя XIX вѣка и какими своими сторонами производитъ на меня наибольшее впечатлѣніе?

(Работа ученицы П.; написано на выпускномъ экзаменѣ VIII класса и даетъ личныя впечатлѣнія ученицы отъ Достоевскаго, всѣ сочиненія котораго не входятъ въ курсъ VIII класса женскихъ гимназій).

Планъ.

I. Вѣра Достоевскаго въ силу человѣческаго духа: пробужденіе свѣтлыхъ сторонъ въ отрицательныхъ типахъ; независимость человѣческаго духа отъ унизительной и бѣдственной обстановки; созданіе положительныхъ типовъ.

II. Религіозность Достоевскаго; значеніе, которое онъ приписываетъ идеѣ безсмертія; отношеніе къ атеистамъ.

III. Только ли болѣзненно творчество Достоевскаго.

Изъ всѣхъ русскихъ писателей XIX вѣка больше всѣхъ привлекаетъ меня къ себѣ Достоевскій, и не столько своей личностью, сколько своимъ творчествомъ.

Одна изъ сторонъ его творчества, которая производитъ на меня наибольшее впечатлѣніе — это его отношеніе къ людямъ. Мнѣ кажется, врядъ ли можно встрѣтить у кого-нибудь другого писателя такое глубокое знаніе всей низости и грязи, на которую способенъ человѣкъ и въ то же время такую глубокую, непоколебимую вѣру въ силы человѣческаго духа, вѣру въ свѣтлыя стороны души человѣка, въ искру Божію, которая таится въ душѣ каждаго человѣка, даже и такого, который на первый взглядъ кажется павшимъ такъ низко, что ниже опуститься нельзя. Это доброе начало и свѣтлыя силы таятся въ людяхъ часто незамѣтно

для нихъ самихъ и просыпаются отъ прикосновенія другого, лучшаго и чуткаго человѣка. Даже такой человѣкъ, какъ Ѳедоръ Павловичъ Карамазовъ чутьемъ понимаетъ въ Алешѣ лучшаго и высшаго человѣка и относится къ нему съ особенной любовью. Чиновникъ Лебедевъ, кажущійся на первый взглядъ мошенникомъ безъ капли чувства собственнаго достоинства, молится объ упокоѣ души графини Дюбарри, которая, по его словамъ, перевернула ему сердце мольбой объ одной минуточкѣ жизни. Гаврила Ардаліоновичъ, давшій князю пощечину, вслѣдъ за этимъ приходитъ къ нему, чтобы поцѣловать ему руку, несмотря на свое самолюбіе и эгоизмъ. Сила человѣческаго духа у Достоевскаго выражается въ томъ, *что у него человѣкъ не подчиняется обстоятельствамъ, не подавляется самой бѣдственной и унизительной обстановкой; у него человѣческій духъ побѣждаетъ эту обстановку*, не зависитъ отъ нея, и страданія, получаемыя человѣкомъ отъ голода и нужды, часто, вмѣсто того, чтобы озлобить или ожесточить, *повышаютъ его чуткость по отношенію къ страданіямъ другихъ*. Примѣры такого чуткаго отношенія къ чужимъ страданіямъ у людей, которые сами терпятъ нужду и униженія, мы можемъ видѣть въ Макарѣ Дѣвушкинѣ и Ванѣ (Изъ «Униженныхъ и оскорбленныхъ»). Точно такъ же и болѣзнь не только не отнимаетъ силъ у души человѣка, но повышаетъ ея дѣятельность, чуткость и чувствительность, и многіе герои Достоевскаго представлены дѣйствующими въ болѣзненномъ состояніи. Въ этомъ сказывается, какъ мнѣ кажется, вѣра Достоевскаго во власть человѣческаго духа надъ тѣломъ. Сильнѣе же всего выражается вѣра въ силу духа въ созданіи и изображеніи идеальныхъ положительныхъ типовъ. Къ этимъ типамъ я отношу Алешу Карамазова, князя Мышкина и старца Зозиму. У всѣхъ нихъ много общаго въ ихъ отношеніи къ людямъ; они понимаютъ и угадываютъ человѣка сердцемъ, они вызываютъ въ людяхъ ихъ лучшія стороны однимъ словомъ и намекомъ (только благодаря тому, что глубоко любятъ и уважаютъ людей) и помогаютъ людямъ находить и понимать самихъ себя, (напр., князь Мышкинъ — Настасьѣ Филипповнѣ, Алеша — Грушенькѣ), однимъ словомъ *даютъ почувствовать, что онъ — не то, чѣмъ представляются, а гораздо лучше того*. Но отношеніе князя Мышкина къ людямъ мнѣ кажется болѣе глубокимъ, а главное, болѣе сознательнымъ, чѣмъ отношеніе Алеши, хотя я не могу этого показать на примѣрахъ. Алешѣ его отношеніе къ людямъ не стоитъ никакого труда, онъ не думаетъ о немъ; притомъ онъ только что начинаетъ жизнь и ему не приходилось страдать, поэтому онъ угадываетъ страданія

другихъ только чутьемъ, самъ не испытавъ ихъ. Князю Мышкину пришлось перенести много униженій и насмѣшекъ (его считали идіотомъ), пришлось затѣмъ испытать всю тяжесть положенія между Настасьей Филипповной и Аглаей Епанчиной, и потому къ своей природной нѣжности и чуткости души онъ присоединяетъ и знаніе своихъ и чужихъ страданій. *Мнѣ кажется удивительной его черта — умѣнье говорить правду, никого не оскорбляя. Замѣчанье Аглаи о томъ, что у него одна правда въ отношеніяхъ къ людямъ, а нѣжности мало — мнѣ кажется совершенно несправедливымъ.* Князя Мышкина многіе считаютъ человѣкомъ хотя и хорошимъ, но слабымъ и непригоднымъ для жизни; мнѣ же онъ кажется однимъ изъ самыхъ сильныхъ людей. Онъ силенъ своей нравственной стороной, своимъ сердцемъ. Во время своей короткой, свободной отъ болѣзни, жизни, онъ сдѣлалъ такъ много хорошаго, какъ рѣдко кто-нибудь можетъ сдѣлать въ теченіе своей жизни. Онъ сумѣлъ облегчить и сдѣлать отраднымъ конецъ жизни бѣдной замученной дѣвушки, пастушки Мари, онъ пробудилъ лучшія стороны въ дѣтяхъ, окружавшихъ его; люди, смѣявшіеся надъ нимъ и называвшіе его «Идіотомъ», сами поддавались его вліянію и раскрывали передъ нимъ все лучшее, что было въ нихъ. Князь Мышкинъ мнѣ кажется наиболѣе цѣннымъ изъ всѣхъ этихъ трехъ типовъ, даже болѣе цѣннымъ, чѣмъ старецъ Зосима, потому что старецъ Зосима живетъ внѣ жизни людей и внѣ міра, въ монастырѣ, среди почитающихъ и любящихъ его людей, а живя такой *тихой созерцательной жизнью, мнѣ кажется, гораздо легче сохранять ясное, кроткое, любовное отношеніе къ людямъ, чѣмъ живя въ міру, страдая, перенося оскорбленія и униженія.* Старецъ Зосима замѣчателенъ тѣмъ переломомъ своей жизни, который ему пришлось пережить, переходомъ отъ жизни и взглядовъ буйнаго разгульнаго офицера къ жизни и взглядамъ святого человѣка. У старца Зосимы и въ жизни въ міру были задатки такого отношенія къ людямъ, но все-таки, для того, чтобы притти къ отношенію, которое было у него впослѣдствіи, ему пришлось смириться, пережить глубокій переворотъ. Но хотя онъ угадываетъ людей еще лучше, чѣмъ князь Мышкинъ, потому что много людскихъ страданій ему пришлось принять въ свою душу, мнѣ все-таки кажется, что вліяніе князя Мышкина на людей, съ которыми онъ сталкивался, было глубже и сильнѣе.

Мнѣ кажется, что въ созданіи этихъ идеальныхъ положительныхъ типовъ сказывается глубокая вѣра въ силу человѣческаго духа.

Религіозность героевъ Достоевскаго не является дополнительной или второстепенной чертой, но главной основой ихъ характера и ихъ жизни. Идею о безсмертіи души человѣческой Достоевскій считаетъ прямо вытекающей изъ идеи о Богѣ, а безъ идеи о безсмертіи, по его мнѣнію, жить нельзя. «Безъ высшей идеи не можетъ существовать ни человѣкъ, ни нація, а высшая идея только одна — идея безсмертія души человѣческой, потому что всѣ остальныя «высшія» идеи изъ нея вытекаютъ»[1]). Только эту идею Достоевскій считаетъ основаніемъ человѣческой нравственности; если безсмертія нѣтъ, то «все позволено»; потому что онъ признаетъ отвлеченную любовь къ человѣчеству невозможной и неосуществимой, и поэтому совершенно послѣдовательно находитъ, что люди, не вѣрящіе въ безсмертіе, или могутъ жить только животной жизнью, какъ отецъ Карамазовъ, или же кончать самоубійствомъ. (Такія самоубійства онъ называетъ «логическими» и считаетъ ихъ вполнѣ послѣдовательными.) Если нѣтъ безсмертія, то жизнь не имѣетъ ни смысла, ни цѣли, потому что нельзя жить для смерти. Только вѣря въ безсмертіе, можно искренно и глубоко полюбить жизнь, людей и природу, безъ завистливой мысли о томъ, что природа будетъ жить послѣ смерти каждаго человѣка. Эту любовь къ жизни онъ считаетъ основой всей жизни людей. «Прежде всего на свѣтѣ надо полюбить жизнь, полюбить ее прежде смысла жизни, и когда полюбишь ее такъ, тогда и смыслъ откроется»[2]). *Надо полюбить природу и людей, все любить, всѣхъ любить, клейкіе молодые листочки и синее небо*. Полюбивъ жизнь и людей такимъ образомъ, найдешь смыслъ жизни въ томъ, что почувствуешь связь этой жизни съ «мірами иными» и узнаешь, что «были взяты сѣмена изъ міровъ иныхъ и взращены у насъ на землѣ». Больше всего меня привлекаетъ у Достоевскаго это его основное міросозерцаніе; оно кажется мнѣ такимъ полнымъ, глубокимъ, счастливымъ, слѣдовательно дающимъ отвѣтъ на всѣ запросы, которые можно предъявить къ каждому міросозерцанію.

Отношеніе Достоевскаго къ атеистамъ двоякое. Онъ глубоко презираетъ атеистовъ, отрицающихъ Бога поверхностно, изъ хвастовства, не вдумавшись въ то, что они отрицаютъ, и уважаютъ тѣхъ атеистовъ, которые отрицаютъ Бога и безсмертіе съ мукой и болью, потому что не могутъ вѣрить, нисколько не меньше, чѣмъ людей, глубоко вѣрующихъ.

---

[1]) Цитировано на память.

[2]) То же самое.

Принято считать, что Достоевскій вредно и болѣзненно дѣйствуетъ на воображеніе и нервы; такое вліяніе приписываютъ его психологическому анализу, доходящему до послѣднихъ границъ. Мнѣ кажется, что Достоевскій дѣйствуетъ вредно и болѣзненно тогда, *когда приступаютъ къ чтенію его произведеній съ нездоровымъ душевнымъ состояніемъ*. Если же читать его въ здоровомъ состояніи, то даже анализъ болѣзненной и преувеличенно развившейся мнительности и подозрительности, и изображеніе болѣзненнаго наслажденія страданіемъ отступаетъ на второй планъ; *всего сильнѣе остается впечатлѣніе вѣры въ силу человѣческаго духа, вѣры въ человѣка и въ очищающую силу страданія*, и тѣмъ сильнѣе это впечатлѣніе, что Достоевскій выставляетъ темныя стороны человѣческой жизни въ такомъ ужасномъ, неприкрашенномъ видѣ (какъ напр. въ «Запискахъ изъ подполья»), что и мысли объ идеализаціи жизни быть не можетъ; и наряду съ этими темными сторонами у него стоятъ такіе свѣтлые, положительные типы и въ то же время такіе живые и жизненные, что нельзя усомниться въ возможности ихъ существованія. *Мнѣ кажется, что Достоевскій дѣйствуетъ на душу ободряющимъ и возвышающимъ образомъ, и укрѣпляетъ въ людяхъ вѣру въ свои силы, и въ то, что несмотря на весь ужасъ и зло, въ жизни такъ много хорошаго, что нельзя не полюбить ее всѣми силами своей души.*

Устарѣлое ли явленіе романтизмъ?

(Работа ученицы Ю.; написано на выпускномъ экзаменѣ VIII класса).

Планъ.

I. Причины распространенности взгляда на романтизмъ, какъ на отжившее явленіе.

II. Романтизмъ у писателей середины и конца XIX вѣка: Пушкинъ, Тургеневъ, Гончаровъ, Достоевскій; что я считаю характернымъ для романтизма.

III. Романтизмъ у современныхъ писателей.

IV. Романтическое настроеніе въ жизни, какъ явленіе постоянное; типы романтиковъ и ихъ отраженіе въ литературѣ.

Въ обществѣ привыкли смотрѣть на романтизмъ, какъ на явленіе отжившее съ его наиболѣе яркимъ представителемъ Жуковскимъ, съ первыми произведеніями Пушкина и другихъ

романтиковъ того же времени. Мнѣніе это совершенно неправильно, и, на мой взглядъ, объясняется недостаткомъ знанія сущности романтизма, его характерныхъ чертъ. Многіе, читавшіе романтическія произведенія Жуковскаго, не связавъ хорошо ихъ особенности съ предыдущими направленіями литературы, ищутъ совершенно того же въ послѣдующихъ писателяхъ и не понимаютъ, что можно, избѣжавъ подражанія, сохранить нѣкоторыя романтическія настроенія. Въ дѣйствительности же романтизмъ перешелъ къ большинству писателей XIX вѣка, сгладившись только и принявъ окраску эпохи и другія формы.

Итакъ, романтизмъ не прекратился съ періодомъ такъ называемой «романтической литературы», а проявляется и далѣе. Правда, Пушкинъ, начавъ романтическими произведеніями, вскорѣ ушелъ на самостоятельный путь, путь реализма и далъ этимъ толчокъ къ новому направленію въ литературѣ, которое развили великіе писатели XIX вѣка — Тургеневъ, Гончаровъ, Толстой, Бѣлинскій и Достоевскій и многіе другіе, второстепенные. Но у этихъ писателей-реалистовъ романтическій духъ не умеръ. Для всѣхъ нихъ не чуждо романтическое увлеченіе отвлеченностями, исканіе чего-то новаго, идеальнаго, непохожаго на дѣйствительность. Въ произведеніяхъ Тургенева я не могу сейчасъ указать опредѣленныхъ романтическихъ чертъ, но всѣ его произведенія, глубоко реалистическія по существу, носятъ отпечатокъ романтизма въ его мягкихъ художественныхъ чертахъ, женственныхъ, какъ и все творчество Тургенева. Большое значеніе чувства, — также черта романтизма. То же теченіе, тотъ же характеръ, даже еще ярче выраженный, даютъ намъ произведенія Гончарова, его обрывы, бесѣдки со страшными преданіями; въ изображеніи Райскаго и любви Вѣры такъ же есть романтическіе черты, напр., стремленіе Гончарова къ сочетанію красоты: Вѣра красива и ея внутреннія свойства вполнѣ этому соотвѣтствуютъ.

Далѣе, нельзя не отмѣтить творчества Достоевскаго. Это писатель нашей реальности, самыхъ разнообразныхъ, темныхъ сторонъ нашей жизни, глубокій психологъ, у котораго реализмъ иногда доходитъ прямо до жестокости, — но и Достоевскій не свободенъ отъ романтическаго духа. Въ немъ очень сильна любовь къ необычайному, страшному, ко всему, что потрясаетъ нашу душу; мнѣ кажется даже, что безпощадность его реализма проистекаетъ отъ этого. Даже нѣкоторые пріемы писать у него чисто романтическіе; напр., у него очень часто встрѣчаются выраженія вродѣ: «и вдругъ случилось нѣчто совершенно неожиданное»

или «чего никто не могъ предполагать». Все это непредвидѣнное, любовь къ эффекту, желаніе удивить читателя не есть ли романтизмъ, только обращенный талантливымъ писателемъ къ реальнымъ, если такъ можно сказать, и глубокимъ сторонамъ жизни.

Въ наше время мнѣніе, что романтизмъ устарѣлое явленіе, т.-е. не существующее болѣе и потерявшее свое значеніе, — совершенно лишено основанія. Развѣ не сохранилось романтическое настроеніе у нашихъ писателей? Развѣ пріемы творчества нашихъ декадентовъ не имѣютъ ничего общаго съ романтиками? Ихъ стремленіе къ необыкновенному, субъективному, оригинальныя художественныя формы, стремленіе къ чему-то, что вывело бы наше настроеніе изъ области будничнаго, нарушило бы наше душевное равновѣсіе — все это явленія не новыя, которыя нельзя не связать съ романтизмомъ.

Такимъ образомъ, утвержденіе, что романтизмъ кончилъ существованіе, если не балладами Жуковскаго, то немного позднѣе, неправильно, *такъ какъ даже современные писатели не чужды его, только измѣнилась форма, измѣнились сюжеты, все получило другія названія, получило оттѣнокъ времени.*

Еще ярче видно проявленіе романтизма въ жизни. Я думаю что буду права, говоря, что не было ни одного періода въ жизни всего человѣчества, когда романтическое настроеніе не владѣло бы людьми, только въ нѣкоторые періоды теченіе это ослабляется до минимума, отражаясь только въ опредѣленныхъ личностяхъ, въ другіе, наоборотъ, романтизмъ явленіе почти всеобщее. *Своеобразный романтизмъ, собственно говоря, есть въ каждомъ человѣкѣ* и выражается въ томъ, что ни одинъ человѣкъ не можетъ вполнѣ освободиться отъ желанія чего-то, что вносило бы разнообразіе въ повседневную жизнь, встряхивало бы человѣка нравственно, *отвлекало бы его отъ реальности. Всякій человѣкъ когда-нибудь да мечтаетъ, — мечтаетъ о томъ, чего нѣтъ у него сейчасъ, и эти мечты по своей искательности, желанію больше того, что даетъ ему жизнь въ этотъ моментъ,* есть *романтизмъ.* Кромѣ того, существуютъ натуры съ ярко выраженнымъ романтическимъ настроеніемъ, въ духѣ настоящихъ романтиковъ, ищущіе ужаснаго, потрясающаго, выходящаго изъ ряда возможнаго даже. Это натуры, большею частью, легко увлекающіяся, часто смѣняющія дѣятельность. Все, что они совершаютъ, бываетъ сдѣлано горячо, съ увлеченіемъ; они ищутъ себѣ дѣла незауряднаго, но рѣдко могутъ довести дѣло до конца.

Другой типъ болѣе стойкій, болѣе убѣжденный и безусловно болѣе полезный для общества. Къ этому типу романтиковъ принадлежатъ люди 40-хъ годовъ. Они убѣжденные люди, смотрятъ на жизнь очень серьезно, много занимаются, но всѣ ихъ занятія и теоретическія построенія далеки отъ жизни. Они и борются не съ дѣйствительностью, и не за дѣйствительное — они мечтаютъ. Хотя имъ нельзя безусловно отказать въ пониманіи явленій русской общественной жизни, но они смѣшиваются и переплетаются у нихъ съ образами, построенными ихъ воображеніемъ; стремленія ихъ неосуществимы. Ихъ занимаетъ, напримѣръ, вопросъ о народѣ, о его рабскомъ состояніи, темнотѣ, они близко принимаютъ къ сердцу его несчастья, строятъ теоріи, изъ-за теорій же воюютъ съ другими, переживаютъ сильныя нравственныя потрясенія. Всѣ они мягки, впечатлительны, у всѣхъ есть, болѣе или менѣе, восторженность, иногда рыцарство, благородные порывы.

Въ литературныхъ произведеніяхъ XIX вѣка такихъ писателей, какъ Тургеневъ, Гончаровъ и Толстой — отчасти, мы видимъ такихъ романтиковъ, различныхъ типовъ, различныхъ настроеній. Въ «Отцахъ и дѣтяхъ» Тургенева — старики Кирсановы, Аркадій и старые Базаровы, хотя и совершенно различны по типамъ, но всѣ романтики, у всѣхъ огромную роль въ жизни играетъ чувство, — очень характерная черта романтиковъ. Въ романѣ «Наканунѣ» Тургеневъ далъ намъ образъ романтически настроенной дѣвушки, со стремленіями къ широкой дѣятельности; она сильно чувствуетъ, она вся полна порывовъ и увлеченій, — это типъ болѣе дѣятельнаго романтика, чѣмъ тотъ, который я указала въ самомъ началѣ. *Примѣромъ романтика, не могущаго найти себѣ дѣла по плечу, непостояннаго и страннаго, можетъ служить Райскій изъ «Обрыва» Гончарова.* Такой типъ, какъ Райскій, никогда не исчезаетъ, это не временный типъ. Дѣйствительно, развѣ нѣтъ въ наше время Еленъ и Райскихъ, и Кирсановыхъ? *Всѣ они получили только черты времени, въ глубинѣ оставшись тѣми же.*

Увлекаться человѣкъ не перестанетъ никогда, и значитъ, связанная съ этимъ, доля романтизма останется. Не перестанутъ люди также интересоваться тѣмъ, что намъ недоступно въ настоящій моментъ, не уничтожится романтическое стремленіе въ высь безконечную, такъ завлекавшую Жуковскаго; исканіе новаго никогда не прекратится, а на мой взглядъ во всякомъ исканіи недоступнаго есть романтизмъ.

Основные взгляды Тургенева по его перепискѣ и стихотвореніямъ въ прозѣ[1]).

(Работа ученицы К.; VIII класса).

Планъ.

I. Личность Тургенева, его общественные и политическіе взгляды.

II. Этическіе и эстетическіе взгляды.

III. Литературные взгляды.

IV. Заключеніе: мнѣніе Тургенева о своемъ міросозерцаніи.

Взгляды людей обыкновенно соотвѣтствуютъ ихъ душевному складу, симпатіямъ, настроеніямъ. Поэтому передъ тѣмъ, какъ говорить о взглядахъ Тургенева, надо выяснить основныя черты его личности, такъ какъ міросозерцаніе его было тѣсно связано съ ней и вытекало изъ нея.

Отношеніе Тургенева къ окружающему складывалось въ дореформенную эпоху. Для всѣхъ чуткихъ и гуманныхъ людей этого времени главнымъ вопросомъ жизни и общественности былъ вопросъ объ освобожденіи крестьянъ. По свойствамъ своей натуры Тургеневъ принадлежалъ къ тѣмъ современникамъ, которые необычайно живо чувствовали весь ужасъ крѣпостного права. Въ письмѣ къ Венгерову онъ пишетъ: «Мнѣ всего было тогда 16 лѣтъ. Ненависть къ крѣпостному праву уже тогда жила во мнѣ — она, между прочимъ, была причиной тому, что я возросшій среди побоевъ и истязаній, не осквернилъ руки своей ни однимъ ударомъ. (Пер., 233.) На такое же свое отношеніе къ неволѣ указываетъ Тургеневъ въ воспоминаніяхъ: «Я не могъ дышать однимъ воздухомъ, оставаться рядомъ съ тѣмъ, что я возненавидѣлъ, для этого у меня, вѣроятно, недоставало надлежащей выдержки». Въ этой цитатѣ надо обратить вниманіе на то, что Тургеневъ не *признаетъ себя способнымъ къ активной борьбѣ, онъ ушелъ отъ «врага»* (*крѣпостного права*) на Западъ, такъ какъ не могъ оставаться и бороться съ нимъ прямо. Въ одномъ изъ писемъ къ Флоберу во время Франко-Прусской войны Тургеневъ *называетъ себя «прирожденнымъ зрителемъ»*. (В., 142.) Тургеневъ не былъ боевой натурой. Онъ отличался мягкостью и скорѣй слабо-

---

[1]) См. предварительный конспектъ этого сочиненія на стран. 244. Какъ эта работа, такъ двѣ слѣдующія за нею приводятся здѣсь, какъ образчики тѣхъ сочиненій, для которыхъ въ VIII классѣ отводится значительное время (см. гл. IX, стран. 242—243).

характерностью. Отличительной чертой его была гуманность и терпимость. «Да здравствуетъ солнце. Да здравствуетъ все, что хорошо для всѣхъ» пишетъ онъ г-жѣ Віардо въ 1847 году. (В., 13.) Во время Русско-Турецкой войны Тургеневъ отвѣчаетъ Полонскому: ...«освобождая болгаръ, мы должны руководствоваться не тѣмъ фактомъ, что они христіане, а турки магометане, — а тѣмъ, что турки ихъ рѣжутъ и грабятъ». (Пер., 307.) Къ людямъ Тургеневъ относился необычайно тепло и сердечно, принималъ къ сердцу ихъ несчастія. Горячее сочувствіе къ чужой бѣдѣ видно въ стихотвореніи въ прозѣ «Маша», или въ письмѣ къ профессору Галахову, потерявшему свою жену. Разсказываютъ, что Тургеневъ былъ большой мастеръ писать рекомендательныя и просительныя письма для другихъ, при чемъ дѣлалъ это съ большимъ тактомъ и знаніемъ людей. Образчикъ такого письма мы видимъ въ письмѣ къ Полякову по поводу молодого русскаго еврея, который нуждался въ средствахъ для окончанія курса. Собственныя страданія и болѣзни только усиливали эту отзывчивость. Уже совсѣмъ больной, за нѣсколько мѣсяцевъ до смерти, Тургеневъ проситъ Юрьева редактора «Русской Мысли», согласиться на маленькую комедію: принять для виду одну рукопись и обѣщать за нее гонораръ: авторъ ея одинъ чахоточный русскій, которому Тургеневъ хотѣлъ бы помочь, не оскорбляя его гордости. Самое отвращеніе къ крѣпостному праву вытекало изъ необычайно-гуманной натуры Тургенева. Это была, въ лучшемъ смыслѣ слова, свѣтлая личность.

Изъ этого душевнаго склада Тургенева вытекали и его общественные взгляды. Какъ человѣкъ необычайно мягкій и пассивный, Тургеневъ не могъ желать перемѣнъ радикальныхъ и рѣзкихъ. Онъ былъ либераломъ, но умѣреннымъ; въ отвѣтѣ къ Иногородному Обывателю онъ говоритъ про себя: «я всегда былъ и до сихъ поръ остался «постепеновцемъ», либераломъ стараго покроя въ англійскомъ династическомъ смыслѣ, человѣкомъ, ожидающимъ реформъ только свыше, — принципіальнымъ противникомъ революціи, — не говоря уже о безобразіяхъ послѣдняго времени». Къ быстрымъ переворотамъ, террористическимъ актамъ онъ относился крайне отрицательно. Вотъ, что онъ пишетъ послѣ покушенія А. Соловьева на жизнь государя апрѣля 1879 г.: «Послѣднее безобразное извѣстіе меня сильно смутило: предвижу, какъ будутъ иные люди эксплоатировать это безумное покушеніе во вредъ той партіи, которая, именно, вслѣдствіе своихъ либеральныхъ убѣжденій, больше всего дорожитъ жизнью государя, такъ какъ только отъ него и ждетъ

спасительныхъ реформъ, всякая реформа у насъ въ Россіи, не сходящая свыше, немыслима».

Но, прежде всего, Тургеневъ былъ въ своихъ убѣжденіяхъ «западникомъ». Въ русской дѣйствительности онъ слишкомъ много видѣлъ возмутительнаго, оскорбляющаго его нравственное чувство, чтобы онъ могъ остаться въ ней и оправдывать ее; онъ уѣхалъ на Западъ учиться и уже остался тамъ. «Я бросился», воспоминаетъ Тургеневъ, «внизъ головой въ нѣмецкое море, долженствовавшее очистить и возродить меня, и когда я, наконецъ, вынырнулъ изъ его волнъ — я все-таки очутился «западникомъ» и остался имъ навсегда». Западничество — это преклоненіе передъ культурой Европы и желаніе передать ее Россіи. Но Тургеневъ отличался отъ другихъ западниковъ Герцена, Бѣлинскаго своимъ скептицизмомъ по отношеніи къ Россіи: тѣ вѣрили въ ея силы, въ ея особое призваніе среди другихъ народовъ, — Тургеневъ сомнѣвался въ силахъ русскаго народа, въ его прошломъ, въ его исторіи и въ его, по крайней мѣрѣ, ближайшемъ будущемъ. Въ современной Россіи онъ видѣлъ одно воровство, лѣнь и застой. Во время Русско-Турецкой войны онъ пишетъ: «Бѣдны мы до гадости въ Россіи — вотъ что плохо; и къ тому же склонны къ воровству». «Лежать «воронкой вверхъ» любимое занятіе г-дъ великоруссовъ» (Пер., 414), говоритъ онъ въ другомъ письмѣ по поводу неучастія Россіи въ выставкѣ 1882 года. Тургеневъ не раздѣлялъ также надеждъ западниковъ на будущее Россіи, построенное на общинѣ. Герцену онъ пишетъ: «Отъ общины Россія не знаетъ, какъ отчураться, а что до артели... Не дай Богъ, чтобы безчеловѣчно эксплоататорскія начала, на которыхъ дѣйствуютъ наши артели, когда-нибудь примѣнились въ болѣе широкихъ размѣрахъ». (Овс.-Кулик., 7.)

Относясь скептически къ русской національности, къ будущности, Тургеневъ все-таки *вѣрилъ въ крѣпость русской натуры, но какъ-то не вытекало у него отсюда оптимистическаго взгляда на будущее*. Въ литературныхъ воспоминаніяхъ Тургеневъ развиваетъ мысль, что Россія принадлежитъ къ Европѣ, «съ которою порода, языкъ, вѣра такъ тѣсно ее связываютъ». Опасенія же потери самобытности неосновательны. «Изъ насъ, хоть въ семи водахъ мой — нашей русской сути не вывести». Тургеневъ изумлялся долготерпѣнію русскаго народа, его душевнымъ силамъ: «далеко Ротшильду до этого мужика», заключаетъ онъ стихотвореніе въ прозѣ «Два богача»; другое стихотвореніе «Повѣсить его» разсказываетъ о простомъ русскомъ солдатѣ, который передъ смертью далъ изумительный примѣръ христіанскаго прощенія.

Тургеневъ горячо любилъ родину, постоянно тосковалъ по ней; послѣдніе годы, когда онъ уже былъ все время боленъ, его всего больше огорчало, что онъ не можетъ пріѣхать въ Россію. Полонской онъ писалъ: «Когда вы будете въ Спасскомъ, поклонитесь отъ меня дому, саду, моему молодому дубу — родинѣ поклонитесь, которую я уже, вѣроятно, никогда не увижу». Часто Тургеневъ говорилъ, что пребываніе въ Россіи его оживляетъ, прибавляетъ ему силъ. Выходишь оттуда, какъ послѣ я не знаю какой, мощно укрѣпляющей ванны и снова вступаешь въ колею, въ обычную житейскую колею». (В., 153.)

За положеніемъ Россіи Тургеневъ всегда чутко слѣдилъ, болѣлъ за нее во время ея несчастій. «Мнѣ ужасно скверно на душѣ», пишетъ онъ въ 70-хъ годахъ, «по милости нашихъ неслыханныхъ глупостей на востокѣ — и мнѣ хотѣлось бы забиться въ какую-либо норку, чтобы не видѣть никого и ничего не слышать». Тяжело было человѣку, такъ любившему родину, не вѣрить въ нее; иногда Тургеневъ предпочиталъ видѣть въ Россіи неразгаданную загадку, которая можетъ содержать въ себѣ еще неизвѣстныя силы. *Въ египетскомъ сфинксѣ Тургеневъ увидалъ знакомое лицо русскаго крестьянина:*

«Или ты тоже, что-то хочешь сказать? Да; и ты тоже сфинксъ. И глаза твои — эти безцвѣтные, но глубокіе глаза — говорятъ тоже...

И такъ же безмолвны и загадочны ихъ рѣчи».

Интересно, что эта мысль и въ такой формѣ существовала у Тургенева давно. Въ 50-мъ году онъ писалъ г-жѣ Віардо: «Россія подождетъ, — эта огромная фигура, неподвижная и туманная, какъ сфинксъ Эдипа». (В., 105.)

Для Тургенева, великаго художника слова, русскій духъ воплощался въ его языкѣ, «великомъ, могучемъ, правдивомъ, свободномъ». Въ «Воспоминаніяхъ» Тургеневъ завѣщаетъ новымъ, молодымъ поэтамъ беречь русскій языкъ — «это наслѣдіе Пушкина». Послѣднее предсмертное стихотвореніе въ прозѣ заканчивается словами: «Но нельзя вѣрить, чтобы такой языкъ не былъ данъ великому народу».

Какъ западникъ, Тургеневъ, конечно, относился отрицательно къ славянофильству. Стихотвореніе Сфинксъ заканчивается намекомъ на славянофильство: «Увы! Недовольно надѣть мурмолку, чтобы сдѣлаться твоимъ Эдипомъ, о, всероссійскій сфинксъ». Но со своею терпимостью онъ отдавалъ также должное и славянофиламъ, онъ называетъ одну статью Аксакова «прекрасной», хотя потомъ иронически прибавляетъ: «съ его воззрѣніями на

спасеніе Европы, якобы зависящее отъ принятія ею нашей православной вѣры, я еще вполнѣ свыкнуться не могу... А впрочемъ, чего не бываетъ». (Пер., 246.) Тургеневъ добродушно радуется провалу славянофильскаго представленія, добавляя: «публика-то, видно, не безъ чутья». Самъ Тургеневъ рѣшительно отказывался, содѣйствовать какимъ-нибудь сборникамъ, чтеніямъ съ славянофильской или панславистской тенденціей. Несмотря на это Тургеневъ поддерживалъ дружественныя сношенія со многими славянофилами. Онъ былъ знакомъ съ Хомяковымъ, братьями Кирѣевскими; къ семьѣ Аксаковыхъ былъ даже довольно близокъ и переписывался съ ней.

Тургеневъ никогда не хвастался особымъ народолюбіемъ; его отношенія къ крестьянамъ вытекали изъ его гуманности. Дѣлами спасскихъ крестьянъ онъ всегда интересовался, помогалъ имъ. Самъ онъ считалъ, что его долгое пребываніе за границей отчуждало его отъ русскаго народа и крестьянъ въ частности.

Тургеневъ несомнѣнно содѣйствовалъ освобожденію крестьянъ своей литературной дѣятельностью. На его глазахъ совершилась его завѣтная мечта: крестьяне получили свободу и землю. Но со своей проницательностью Тургеневъ скоро понялъ, что реформа, произведенная подъ вліяніемъ дворянъ, была сдѣлана на условіяхъ полезныхъ и прибыльныхъ только для помѣщиковъ, и что крестьянскій вопросъ не получилъ полнаго разрѣшенія. Говоря о Милютинѣ и его дѣятельности въ письмѣ къ барону I. Ф., Тургеневъ продолжаетъ: «Ce n'est certe pas sa faute si le grand acte de l'emancipation des paysans n'a pas produit tous les résultats qu'on devait en attendre, mais bien celle des autres qui ont reussi à y introduire des clauses funestes. (Пер., 501.) Всетаки Тургеневъ считалъ 19-е февраля *«годовщиной конца стараго и начало новаго порядка вещей»*. (Пер., 150.) По мнѣнію Тургенева, послѣ реформы наступило время, когда «народная жизнь переживаетъ воспитательный періодъ хорового развитія, разложенія и сложенія». (Пер., 241.) Но народъ не понимаетъ и не сочувствуетъ революціонерамъ. Тургеневъ разсказываетъ, можно сказать съ умиленіемъ, отвѣтъ стараго крестьянина на его вопросъ: не было ли бунта во время голоднаго 1841 года? — «Какіе батюшка безпорядки? ты и такъ Богомъ наказанъ, а тутъ еще грѣшить станешь». (Пер., 226.) Въ стихотвореніи въ прозѣ «Чернорабочій и Бѣлоручка» Тургеневъ рисуетъ трагическое положеніе интеллигента, который думаетъ, что страдаетъ за народъ, падаетъ жерт-

вой своихъ стремленій, но остается совершенно непонятымъ.

«*Бѣлоручка:* А за то, что я о вашемъ добрѣ заботился, хотѣлъ освободить васъ сѣрыхъ, темныхъ людей, возставалъ противъ притѣснителей вашихъ, бунтовалъ... Ну, меня и засадили.

Чернорабочій: «Засадили? Вольно жь тебѣ было бунтовать?»

И въ концѣ тѣ темныя, слѣпыя силы, противъ которыхъ боролся Бѣлоручка, торжествуютъ.

2-й чернорабочій: Да... Ну вотъ что, братъ Митрій: нельзя ли намъ той самой веревочки раздобыть, на которой его вѣшать будутъ? Говорятъ, ба-альшое счастье отъ этого въ дому бываетъ.

1-й чернорабочій: Это ты справедливо. Надо попытаться, братъ Петра».

Видно, что Тургеневъ вмѣстѣ съ народомъ не признаетъ революціонеровъ, въ приведенномъ стихотвореніи онъ называетъ ихъ бѣлоручками, какъ бы желая сказать, что полное ихъ сліяніе съ народомъ невозможно; онъ заставляетъ Бѣлоручку гибнуть непонятымъ и не принесшимъ пользы. Вмѣстѣ съ тѣмъ Тургеневъ видѣлъ, что народу нужны люди, но только не вожаки, а помощники. Онъ понималъ, что идеалисты 40-хъ годовъ, съ ихъ благородными порывами и сломленной волей, не нужны: время послѣ 60-хъ годовъ — это время черной, незамѣтной работы. Философовой Тургеневъ пишетъ: «Теперь не нужно ни особенныхъ талантовъ, ни даже особеннаго ума — ничего крупнаго, выдающагося, слишкомъ индивидуальнаго; нужно умѣть смириться и не гнушаться мелкой и темной и даже жизненной работой... Мы вступаемъ въ эпоху только полезныхъ людей, и это будутъ лучшіе люди». (Пер., 242.) Отсюда и вытекала практическая программа Тургенева, которую онъ совѣтовалъ всѣмъ, кто хотѣлъ прійти на помощь народу. Въ другомъ письмѣ къ Философовой развивается та же мысль: «Пора у насъ въ Россіи бросить мысль о «сдвиганіи горъ съ мѣста» — о крупныхъ, громкихъ и красивыхъ результатахъ; болѣе чѣмъ когда-либо и гдѣ либо слѣдуетъ у насъ удовлетворяться малымъ, назначать себѣ тѣсный кругъ дѣйствій». (Пер., 254.)

Какое же содержаніе этой скромной и неширокой дѣятельности? По мнѣнію Тургенева, интеллигенція должна проводить въ народъ образованность, культуру; несмотря на весь свой пессимизмъ, Тургеневъ считалъ народъ способнымъ къ воспріятію культуры. «Возьмите науку, цивилизацію и лѣчите этой гомеопатіей мало-по-малу». Это лѣченіе состоитъ въ томъ, чтобы «учить мужика грамотѣ, помогать ему, заводить больницы». (Пер., 242.) Очевидно, Тургеневъ не сомнѣвается, подобно

Л. Толстому[1]), въ надобности и полезности этой цивилизаціи для народа. Сыну Философовой онъ пишетъ: «Да поступитъ и онъ въ ряды полезныхъ рабочихъ и народныхъ слугъ (какъ нѣкогда были царскіе слуги)!»

Тургеневъ всегда очень любовно относился къ русской молодежи, цѣнилъ ея мнѣніе. Такъ, когда до него дошли слухи, что «Отцы и дѣти» произвели дурное впечатлѣніе на русскихъ студентовъ въ Гейдельбергѣ, то онъ написалъ длинное письмо Случевскому, въ которомъ выясняетъ свои взгляды и тенденцію всего романа. «Мнѣніемъ молодежи нельзя не дорожить», говоритъ онъ въ началѣ письма, но вмѣстѣ съ тѣмъ *нигдѣ въ письмѣ не видно того заискиванья передъ молодежью, въ которомъ обвиняли Тургенева*. Онъ не задумывался высказывать такіе взгляды, которые, онъ зналъ, не понравятся молодежи; про свою статью о Бѣлинскомъ онъ писалъ: *Молодымъ людямъ она, вѣроятно, понравится мало — но, можетъ быть, и они попризадумаются*. (Пер., 157.) Тургеневу, принимавшему всегда живое участіе во всѣхъ дѣлахъ молодежи, было очень горько, когда эта же молодежь отвернулась отъ него, упрекая его и въ отсталости, и въ оскорбленіи молодого поколѣнія. Это свое горькое чувство онъ выразилъ въ стихотвореніи въ прозѣ «Судъ глупца». Но когда въ 1879 году Тургеневъ посѣтилъ родину, публика встрѣтила его оваціями, восторженно, самъ Тургеневъ говорилъ, что «ѣздилъ мириться съ публикой и молодежью». Тургеневъ вѣрилъ въ русскую молодежь, въ ея будущее, въ то, что она сумѣетъ выбраться изъ *«темноты» и найти себѣ дорогу, хотя ей и не «предстоитъ срывать розы и нѣжиться»*. (Пер., 309.) Въ письмѣ къ Милютиной Тургеневъ восклицаетъ: «Впередъ молодое поколѣніе». Но это не мѣшало Тургеневу относиться критически къ молодымъ людямъ. Такъ, онъ находилъ въ извѣстной части молодежи 70-хъ годовъ невѣжество, незнакомство съ европейской наукой, «опьяненіе самообожанія рядомъ съ изумительною бездарностью». (Пер.,187.)

Политическіе взгляды Тургенева были развиты мало, политика особенно его не интересовала, не была ему близка. Но даже и въ этой чуждой ему области Тургеневъ высказывалъ проницательность и вѣрное пониманіе и оцѣнку событій. 18 августа 1870 года, приблизительно за мѣсяцъ до сверженія имперіи, онъ пишетъ: «Весьма вѣроятно, что въ Па-

---

[1]) Имѣется въ виду статья гр. Л. Толстого въ IV т. сочиненій. «О методахъ обученія грамотѣ», разобранная въ классѣ, — въ ней гр. Л. Толстой ставитъ вопросъ, нужна ли вообще голая грамотность народу.

рижѣ вспыхнетъ, если уже не вспыхнула революція... Наполеонъ едва ли удержится». Такихъ замѣчаній разбросано очень много въ письмахъ. Такъ Тургеневъ вѣрно понялъ самоувѣренность французовъ и завоевательныя тенденціи Германіи въ 70-мъ году, но даже послѣ этой несчастной для Франціи войны, онъ писалъ: «я всетаки больше надѣюсь на Францію, чѣмъ на Россію, гдѣ съ каждымъ днемъ болѣе и болѣе расплывается какой-то мерзкій кисель» (282). Тургеневъ не мѣнялъ своего пессимистическаго отношенія къ Россіи и надеждъ на будущее Европы.

Вообще все міросозерцаніе Тургенева было окрашено пессимизмомъ, даже въ самыхъ раннихъ произведеніяхъ его звучитъ меланхолія. Недаромъ Тургеневъ въ своихъ первыхъ стихотвореніяхъ подражалъ Лермонтову, поэту мрачнаго пессимизма и гордаго презрѣнія къ людямъ. Но второе — презрѣніе къ людямъ, было несвойственно натурѣ Тургенева, и потому скоро отпало отъ нея, но пессимизмъ остался. Причину этого пессимизма можно отыскать въ личной жизни Тургенева, которая сложилась очень неудачно. Со своею матерью Тургеневъ разошелся, такъ какъ онъ не могъ ужиться вмѣстѣ съ барыней-крѣпостницей. Мать лишила его за это средствъ къ жизни, такъ что цѣлыхъ 3 года, которые Тургеневъ провелъ за границей (съ 48-го по 52-й), онъ поддерживался собственнымъ трудомъ. Послѣ смерти матери Тургеневъ отпустилъ крестьянъ и уѣхалъ въ 1855 году за-границу[1]), гдѣ прожилъ уже всю свою жизнь, изрѣдка наѣзжая въ Россію. Еще въ 45-мъ году онъ познакомился съ знаменитой пѣвицей Полиной Віардо Гарсія и ея мужемъ, и съ тѣхъ поръ до самой смерти оставался съ ними въ дружественныхъ отношеніяхъ. По его словамъ, онъ «прикрѣпился» къ этой семьѣ и навсегда уже остался холостякомъ. Свою дочь, которая воспитывалась у г-жи Віардо, онъ не любилъ, и впослѣдствіи она доставила ему одни огорченія. Онъ самъ сознался въ этомъ Полонскому. «Особенной привязанности я къ ней никогда не чувствовалъ, — и все, что я сдѣлалъ для нея до сихъ поръ и буду впередъ дѣлать, внушено мнѣ единственно чувствомъ долга». Тѣмъ болѣе привязывался Тургеневъ къ семьѣ Віардо; онъ вполнѣ считалъ себя членомъ ихъ семьи, интересовался дѣтьми г-жи Віардо, ея внуками; когда дочери г-жи Віардо выходили замужъ, онъ далъ каждой приданое; всѣ ихъ болѣзни и огорченія онъ такъ близко принималъ къ сердцу какъ будто это были его дѣти. Связь съ семьей Віардо отрывала

---

[1]) Неточное указаніе.

Тургенева отъ Россіи, заставляя его жить внѣ родины. Видно, что это мучило Тургенева, въ письмахъ онъ часто жалуется на оторванность отъ родины: *«Что ни говори, на чужбинѣ точно вывихнутый» писалъ онъ Дружинину.* (Пер., 32.) Тургеневъ сознавалъ, что жизнь за границей отдаляетъ его отъ пониманія русской жизни, вредитъ его таланту, «да перемѣнить это нельзя» прибавляетъ онъ. Въ настоящее время еще нельзя установить истиннаго значенія семьи Віардо въ жизни Тургенева, для этого еще мало матеріала, такъ какъ не вся переписка Тургенева опубликована, да и не всѣ заинтересованныя тутъ лица сошли со сцены. Во всякомъ случаѣ русскіе друзья Тургенева сомнѣвались даже въ хорошемъ уходѣ за больнымъ Тургеневымъ: всѣ письма послѣднихъ годовъ жизни Тургенева полны разувѣреніями, что онъ въ хорошей обстановкѣ, что за нимъ ужахиваютъ, и что вообще онъ ни въ чемъ не нуждается. Несомнѣнно и то, что Тургеневъ всегда жаловался на одиночество; Колбасину онъ совѣтуетъ жениться и обзаводиться семьей: «это вамъ совѣтуетъ старый холостякъ, который знаетъ, какъ горько быть холостякомъ», добавляетъ онъ. *И всетаки Тургеневъ по «обстоятельствамъ всесильнымъ, которыхъ измѣнить нельзя», оставался за границей.* Въ его пессимизмѣ личный мотивъ одиночества звучалъ вообще очень сильно. Особенно усиливалось это чувство съ годами; въ 1873 году онъ пишетъ: «подъ старость всѣ мы становимся болѣе или менѣе одинокими — физически и нравственно — если у насъ нѣтъ семьи или великой и разнообразной общественной дѣятельности» (Пер., 223). Черезъ 4 года Тургеневъ въ письмѣ къ Полонскому дѣлаетъ выписку изъ своего дневника: «$^1/_5$-го марта. Полночь. Сижу я опять за своимъ столомъ... а у меня на душѣ темнѣе ночи... Могила словно торопится проглотить меня. Ни права жить, ни охоты нѣтъ; дѣлать больше нечего, нечего ожидать, нечего даже желать». (Пер., 316.) Замѣчательно, что такія мрачныя настроенія появились у Тургенева очень рано. Въ 48-мъ году онъ писалъ г-жѣ Віардо: *«Впечатлѣніе, которое природа производитъ на одинокаго человѣка, очень своеобразно».* (В., 44.) Въ концѣ жизни это настроеніе, конечно, усиливалось отъ болѣзней. Во время одного изъ припадковъ подагры Тургеневъ пишетъ (въ 74-мъ году): «Недуги, — отвращеніе медлительное и холодное, тяжелое перебираніе безполезныхъ воспоминаній — вотъ, дорогой старина, перспектива, открывающаяся передъ человѣкомъ, когда ему перевалитъ за 50. А надо всѣмъ этимъ безропотная покорность, — отвратительная покорность! Это тяжелое приготовленіе къ смерти». (В., 166.)

Здѣсь мы видимъ еще черту въ пессимизмѣ Тургенева, это страхъ смерти. Тургеневъ боялся смерти; при приступахъ подагры ему кажется, что это «небольшое memento, визитныя карточки, которыя посылаетъ намъ Г-жа Смерть». (В., 170.) Тургеневъ вообще былъ страшно мнителенъ, холеры онъ боялся совсѣмъ неразумно и сейчасъ же уѣзжалъ при одной вѣсти объ ея приближеніи. Страхъ человѣка передъ смертью Тургеневъ изобразилъ въ одномъ изъ стихотвореній въ прозѣ: Судьба въ видѣ слѣпой старухи толкаетъ человѣка къ могилѣ и нѣтъ ему нигдѣ спасенья, отовсюду плыветъ на него черная дыра могила. Тургеневъ много думалъ о смерти, и она всегда ужасала его. Графиня А. С. Толстая разсказываетъ слѣдующее:

«Разъ, сидя въ обществѣ и говоря о смерти, онъ вдругъ поднялъ руку кверху и сказалъ:

« — Qui craint la mort, lève la main!» Никто руки не поднялъ. Тургеневъ робко и грустно опустилъ руку и голову и тихо сказалъ:

«Je suis le seul». (Измайловъ, стран. 49.)

Тургеневъ изобразилъ здѣсь судьбу слѣпой, то же дѣйствіе слѣпой неразумной силы Тургеневъ видѣлъ и въ исторіи. Человѣкъ подчиняется необходимости, онъ несвободенъ, вотъ что выражаетъ Тургеневъ въ стихотвореніи въ прозѣ «Necessitas — Vis — Libertas». Тургеневъ присутствовалъ при майскихъ событіяхъ 48 года въ Парижѣ и передъ нимъ опять всталъ вопросъ: «Что же такое исторія? Провидѣнье, случай, иронія или судьба?» (В., 52.)

Въ безотрадномъ міросозерцаніи Тургенева есть еще мотивъ это — мысль о враждѣ природы ко всему существующему, о ничтожествѣ человѣка передъ ея могуществомъ. Въ стихотвореніи въ прозѣ «Природа» человѣкъ видитъ природу въ самомъ храмѣ ея творчества, и на его вопросъ не о судьбахъ ли человѣка, его счастьи она размышляетъ, слышитъ:

«Всѣ твари мои дѣти — промолвила она: — и я одинаково о нихъ забочусь и одинаково ихъ истребляю.

— Но добро... разумъ... справедливость — пролепеталъ я снова.

— Это — человѣческія слова, — раздался желѣзный голосъ. — Я не вѣдаю ни добра ни зла... Разумъ мнѣ не законъ — а что такое справедливость? — Я тебѣ дала жизнь — я ее отниму и дамъ другимъ, червямъ или людямъ... мнѣ все равно... А ты защищайся пока — и не мѣшай мнѣ».

Природа равнодушна къ страданіямъ насѣкомыхъ, животныхъ, людей и къ своей собственной «восхитительной красотѣ». «Она

равнодушна; душа есть только въ насъ и, вѣроятно, немного около насъ... это блѣдное сіянье, которое вѣковѣчная ночь постоянно стремится поглотить». (В., 60.) Тургеневу рисуется то время, когда на землѣ все застынетъ, жизнь прекратится, все покроется снѣгомъ и льдомъ. Все молчитъ, лишь горы шопотомъ переговариваются между собой и имъ хорошо, покойно: люди, эти мелкія козявки, не копошатся больше, не надоѣдаютъ имъ. «Спятъ громадныя горы; спитъ зеленое свѣтлое небо надъ навсегда замолкнувшей землей».

Но основу этихъ мнѣній Тургенева, страхъ смерти и слѣпой равнодушной природы, уже нельзя искать въ одной его личной жизни Это идеи философскаго характера. Овсяннико-Куликовскій находитъ объясненіе для такого пессимизма въ складѣ Тургеневскаго ума. По мнѣнію Овсяннико-Куликовскаго, Тургеневъ принадлежитъ къ разряду «созерцательныхъ, философски-консервативныхъ умовъ». Основное же свойство Тургеневскаго ума проявляется въ его отношеніи къ идеѣ эволюціи. Есть люди, предрасположенные къ воспріятію идеи эволюціи, прогресса; другихъ она не задѣваетъ совсѣмъ и наконецъ 3-й видъ людей разсудочно ее принимаетъ, но у такихъ людей эволюціонная идея не проникаетъ въ чувство, не освѣщаетъ все окружающее и собственное міросозерцаніе. Тургеневъ, *какъ предполагаетъ Овсяннико-Куликовскій*, принадлежалъ къ этому послѣднему типу, «идея развитія не была ему недоступна или непонятна, но она не составляла необходимую пружину его мышленія». Понятія природы, исторіи, смерти, которыя употребляетъ Тургеневъ, есть пережитокъ миѳологическаго мышленія, у Тургенева они «отливаются въ форму субстанцій». Для эволюціониста природа, исторія, смерть все это процессы. Для мыслителя такого типа исчезаютъ причины пессимизма Тургенева. Въ исторіи онъ видитъ не безконечную тавтологію, а процессъ, вѣчное измѣненіе вещей, умовъ, натуръ подъ вліяніемъ незамѣтныхъ измѣненій, накопляющихся вѣками. Для эволюціониста природа есть процессы разныхъ силъ, а не какое-то всепожирающее существо. Онъ и въ смерти не видитъ угрожающей субстанціи, для него есть только процессъ умиранія, который не въ состояніи измѣнить личность человѣка. Итакъ въ томъ, что умъ Тургенева былъ консервативенъ, мыслилъ субстанціями, лежитъ, по мнѣнію Овсяннико-Куликовскаго, причина пессимизма Тургенева.

Но человѣкъ никогда не можетъ быть пессимистомъ вполнѣ. Такъ и у Тургенева вмѣстѣ съ его отчаяніемъ вырывались свѣтлые, бодрые мотивы. *Вѣроятно такая сильная боязнь смерти, уни-*

чтоженія вытекала изъ того, что Тургеневъ страстно любилъ жизнь. Онъ пишетъ г-жѣ Віардо: «Жизнь, ея реальность, ея капризы, ея случайности, ея привычки, ея быстро переходящую красоту... все это я обожаю. Я прикрѣпленъ къ землѣ» (В., 44.) Въ другомъ письмѣ онъ пишетъ: «Жизнь — это маленькая красноватая искорка въ мрачномъ и нѣмомъ океанѣ Вѣчности! это единственное мгновеніе, принадлежащее намъ и т. д. и т. д., — все это избито и между тѣмъ вѣрно».

Что Тургеневъ былъ въ состояніи понимать красоту жизнерадостнаго языческаго міра, показываетъ его стихотвореніе въ прозѣ «Нимфы». Отъ клика «Воскресъ! Воскресъ великій Панъ» воскресаютъ нимфы, вакханки, дріады, но онѣ видятъ крестъ христіанской церкви и исчезаютъ, и поэту безконечно жаль исчезнувшихъ богинь. Здѣсь христіанство является разрушителемъ античной языческой красоты. Тургеневъ вообще возставалъ противъ аскетизма и смиренія въ христіанской религіи. «Но я все-таки предпочитаю Прометея, сатану, типъ возмущенія и индивидуальности. Пусть я буду атомъ, — но я самъ себѣ владыка; я хочу истины, но не спасенія, и ожидаю ее получить отъ разума, а не отъ благодати». (В., 25.) Это онъ пишетъ послѣ чтенія Кальдерона «величайшаго драматурга изъ католиковъ», какъ онъ его называетъ, но католика инквизиціонной Испаніи. Не только передъ разумомъ преклонялся Тургеневъ, жизнью движетъ также любовь. Эту идею поэтъ выражаетъ въ разсказѣ «Воробей»: маленькая птица бросается на защиту своего птенца отъ собаки, которая ей кажется громаднымъ чудовищемъ, она трепещетъ, замираетъ отъ ужаса и все-таки жертвуетъ собой. «Я благоговѣлъ передъ той маленькой героической птицей, передъ любовнымъ ея порывомъ.

«Любовь, думалъ я, сильнѣе смерти и страха смерти. — Только ею, только любовью держится и движется жизнь».

Другое стихотвореніе начинается словами: «Какая малость можетъ иногда перестроить всего человѣка». Дальше поэтъ разсказываетъ, какъ отъ вида воробья, который дерзко чирикалъ и прыгалъ по песку аллеи, не обращая вниманія на ястреба, у уставшаго отъ жизни человѣка воскресли «и отвага и удаль и охота жить».

«И пускай надо мной кружитъ мой ястребъ.

— Мы еще повоюемъ, чортъ возьми».

Такимъ бодрымъ призывомъ къ жизни, къ борьбѣ кончаетъ Тургеневъ этотъ маленькій разсказъ.

Гуманная натура Тургенева была чужда всякой догматики. Милютиной онъ писалъ: «славянофильство мнѣ чуждо, какъ и всякая ортодоксія». *Тургеневъ не могъ быть убѣжденнымъ человѣкомъ партіи, доктринеромъ; для этого онъ былъ черезчуръ терпимъ и склоненъ къ скептицизму, и наконецъ даже имѣлъ, черезчуръ слабую волю.* Даже въ самой гуманной изъ религій, въ христіанствѣ, онъ замѣчалъ «печальную, кровавую и антигуманную сторону религіи, которая должна бы быть преисполнена любви и милосердія». (В., 14).

Тургеневъ, который выдавалъ себя за врага мистики, который говорилъ «ко всему сверхъестественному отношусь равнодушно, ни въ какіе абсолюты и системы не вѣрю», этотъ Тургеневъ поддавался мистическимъ настроеніямъ. Послѣдніе годы своей жизни Тургеневъ пишетъ такіе таинственные и мистическіе разсказы какъ «Призраки», «Собака», «Сонъ», «Разсказъ отца Алексѣя». Повсюду мы видимъ стремленіе показать въ жизни что-то таинственное, не поддающееся объясненію. Въ «Стихотвореніяхъ въ прозѣ» мы тоже видимъ черты символизма: эта страшная старуха — судьба; эта смерть въ образѣ блѣдной женщины въ бѣломъ; странное насѣкомое, которое съ трескомъ влетаетъ въ комнаты; явленіе призраковъ; земля, которая проваливается — все это черты мистичности и, можно даже сказать, декаденства. Интересно, что такія настроенія появились у Тургенева очень рано. Въ 49-мъ году онъ въ одномъ изъ писемъ къ г-жѣ Віардо описываетъ свой сонъ, тоже какой-то широкій и таинственный. Въ другомъ письмѣ онъ великолѣпно передаетъ жуткость ночи для одинокаго человѣка: «Вчера (въ полночь) я только что собирался уйти изъ гостиной, какъ вдругъ услышалъ два глубокіе и совершенно ясные вздоха, раздавшіеся или вѣрнѣе пронесшіеся, какъ дуновеніе, въ двухъ шагахъ отъ меня. Султанъ (собака) давно спалъ. Я былъ совершенно одинъ. Это вызвало во мнѣ легкую дрожь. Проходя по корридору, я вдругъ подумалъ о томъ, что бы я сдѣлалъ, если бы почувствовалъ, какъ какая-нибудь рука схватила меня за руку, и я долженъ былъ сознаться, что испустилъ бы крикъ ужаса. Я желалъ бы, знать, боятся ли слѣпые привидѣній?»

Несомнѣнно, что Тургеневъ, самый реальный изъ поэтовъ, тяготѣлъ къ мистицизму. Быть можетъ, у него уже можно уловить начатки тѣхъ настроеній, которые дали декаденство.

Обыкновенно художественное творчество раздѣляютъ на субъективное и объективное. Тургеневъ давно причисленъ къ наибо-

лѣе яркимъ представителямъ творчества объективнаго. Самъ Тургеневъ давалъ такое опредѣленіе въ письмѣ къ Кингу: «Если васъ изученіе человѣческой физіономіи, чужой жизни, интересуетъ *больше*[1]), чѣмъ изложеніе собственныхъ чувствъ и мыслей; если, напримѣръ, вамъ *пріятнѣе*[2]) вѣрно и точно передать наружный видъ не только человѣка, но и просто вещи, чѣмъ красиво и горячо высказать то, что вы ощущаете при видѣ этой вещи или этого человѣка, значитъ, вы объективный писатель и можете взяться за повѣсть или романъ. (Пер. 295). Тургеневъ далѣе указываетъ способы работы объективнаго писателя; «*прежде я самъ такъ работалъ*», добавляетъ Тургеневъ, т.-е. этимъ самымъ признавая въ себѣ тоже объективнаго художника. Писатели субъективные, создавая образы, отправляются изъ своихъ внутреннихъ переживаній, идей. Объективный писатель беретъ, наоборотъ, точку для отправленія изъ окружающей среды. Полонскому Тургеневъ писалъ: «Я въ теченіе моей сочинительской карьеры — никогда не отправлялся отъ идей, а всегда отъ образовъ». (Пер., 154). Читая, напримѣръ, письма Тургенева за 88-й годъ, мы видимъ, какъ Тургеневъ при первомъ извѣстіи объ отравленіи Кадминой интересуется психологіей даннаго случая и прибавляетъ: «*изъ этого можно бы сдѣлать полуфантастическій разсказъ въ родѣ Эдгара По* (Пер., 96, 163). Въ слѣдующихъ письмахъ проскальзываютъ замѣчанія, которыя показываютъ, что Тургеневъ заинтересовался случаемъ. Результатомъ явилась «Клара Миличъ».

Въ жизни Тургенева искусство, поэзія, красота очень много значили. Когда въ 60-хъ годахъ появилось движеніе, отрицавшее искусство и поэзію, Тургеневу приходилось сознавать, что «поэзіи дѣйствительно плохо приходится въ наше время» (Пер.,166.), но несмотря на это онъ держался убѣжденія, что, «что тамъ ни говори молодежь, а искусство умереть не можетъ и посильное служеніе ему будетъ всегда связывать людей». (Пер., 102.) А вотъ какъ Тургеневъ опредѣлялъ Прекрасное: «Оно вопреки дѣйствію времени, разрушающему форму, въ которой оно выражается всегда тутъ, потому что Красота — единственная безсмертная вещь, и пока существуетъ хотя малѣйшій остатокъ ея матеріальнаго проявленія, безсмертіе ея продолжается. ««Прекрасное» разлито всюду, оно проявляется даже въ смерти. Но оно нигдѣ не сіяетъ съ такой силой, какъ въ человѣческой индивидуаль-

---

[1]) Курсивъ ученицы.

[2]) То же.

ности». (В., 111.) Та же мысль выражена и въ стихотвореніи «Стой».

«Вотъ она — открытая тайна, тайна поэзіи, жизни, любви! Вотъ оно, вотъ оно, безсмертіе! Другого безсмертія нѣтъ — и не надо»...

«Стой! И дай мнѣ быть участникомъ твоего безсмертія, урони въ душу мою отблескъ твоей вѣчности!» Дѣйствительно лирическимъ стихотвореніемъ является «Лазурное царство», *это апотеоза молодости, красоты, поэзіи и любви*. Или какъ поэтично описываетъ Тургеневъ посѣщеніе его поэзіей въ видѣ «маленькой крылатой женщины» съ огромными, черными смѣющимися глазами!

«Я рванулся къ ней... Но она уже выпорхнула изъ окна — и умчалась. Въ саду, въ глуши сиреневыхъ кустовъ, горлинка встрѣтила ее первымъ воркованіемъ — а тамъ, гдѣ она скрылась, молочно-бѣлое небо тихонько закраснѣлось».

Тургеневъ интересовался не только поэзіей и литературой: музыка и живопись были ему не меньше понятны и такъ же задѣвали его, какъ и живое слово. Въ письмахъ къ г-жѣ Віардо мы видимъ, какъ интересовался Тургеневъ ея пѣніемъ, какъ разбиралъ ея роли, какія давалъ тонкія указанія для драматической игры. Видно, что Тургеневъ часто посѣщалъ концерты, интересовался новыми композиторами, критиковалъ ихъ. Съ этой стороны жизнь въ домѣ Віардо должна была удовлетворять его артистическую натуру. Тургеневъ интересовался и театромъ. Почему то въ числѣ его антипатій была Сарра Бернаръ, онъ никогда не могъ говорить о ней спокойно. «Не могу вамъ сказать», пишетъ онъ, «какъ меня сердятъ всѣ совершаемыя безумства по поводу Сарры Бернаръ, этой наглой и исковерканной пуффистки, этой бездарности, у которой только и есть, что прелестный голосъ. (Пер., 392.)

Тургеневъ занимался также изученіемъ живописи. У него была цѣнная коллекція картинъ. Полонскій сталъ заниматься живописью. Тургеневъ детально разбираетъ присланныя ему картины онъ объясняетъ также Полонскому разницу между старой и новой школой пейзажистовъ. Про картины Верещагина онъ пишетъ: «онѣ очень хороши, хотя нѣсколько грубоваты — а произвели эффектъ».

Тургеневъ обладалъ очень обширнымъ образованіемъ въ отдѣлѣ литературы. Иностранная литература была имъ изучена вполнѣ. Онъ хорошо зналъ литературу французскую, нѣмецкую, англійскую, какъ своего, такъ и прошлаго вѣка. Подъ вліяніемъ знакомства съ г-жей Віардо онъ изучилъ испанскій языкъ и принялся за изу-

ченіе испанской литературы. Изъ французскихъ писателей начала XIX вѣка Тургеневъ всего больше цѣнилъ Жоржъ Зандъ и ея вліяніе на русскую литературу. «Повѣрьте мнѣ, Жоржъ Зандъ — одна изъ нашихъ святыхъ» писалъ онъ Суворину. Въ другомъ письмѣ къ Флоберу онъ прямо говоритъ: «Русское общество принадлежитъ къ числу тѣхъ, на которые m-me Зандъ имѣла наибольшее вліяніе». (В., 172.) Тургеневъ самъ былъ въ молодости ревностнымъ почитателемъ Жоржъ Зандъ и въ молодости она была его учителемъ, хотя потомъ онъ освободился отъ ея вліянія.

Къ современной же французской литературѣ Тургеневъ относился не особенно восторженно, скорѣй отрицательно. Г-жѣ Віардо онъ пишетъ: «Въ наше время ничего нельзя читать... можно сказать про всѣ современныя произведенія, что они разятъ литературой, дѣланностью, ремесломъ, условностью». (В., 19.) Далѣе онъ признаетъ единственнымъ талантомъ въ современной Германіи Фейербаха.

Въ одномъ интимномъ письмѣ къ Салтыкову Тургеневъ пишетъ: «И не то, чтобы у нихъ не было таланта, особенно у Зола, но идутъ они не по настоящей дорогѣ... Но по всему видно, въ эту минуту нашей русской публикѣ именно это по вкусу; и хотя не слѣдуетъ слѣпо потакать этому вкусу — не слѣдуетъ также забывать, что романы и повѣсти пишутся не для нашего брата — и что намъ можетъ оскомину набить, то для публики свѣжо, какъ ранній снѣгъ».

Итакъ Тургеневъ не одобрялъ направленія натуралистической школы, но руководясь послѣднимъ соображеніемъ изъ письма къ Салтыкову, т.-е. что для широкой публики можетъ и романы Зола нужны, Тургеневъ очень содѣйствовалъ распространенію Зола въ Россіи. Зола былъ принятъ сотрудникомъ въ «Вѣстникъ Европы». Двѣ вещи Флобера Тургеневъ самъ перевелъ для этого же журнала.

Современной русской литературой Тургеневъ всегда живо интересовался. Такъ въ 56-мъ году онъ просилъ Колбасина сообщать ему въ видѣ рефератовъ обо всемъ, что дѣлается въ русской литературѣ; онъ говорилъ, что несмотря на свою жизнь за границей онъ «не пересталъ любить и русское слово и русское искусство». (Пер., 123.) Но иногда Тургеневу казалось, что въ Россіи «поэзія померла»... «недостатокъ талантовъ, особенно талантовъ поэтическихъ — вотъ наша бѣда», пишетъ Тургеневъ въ 70-хъ годахъ. За истиннаго современнаго поэта Тургеневъ признавалъ одного Полонскаго; въ 68-мъ году онъ ему пишетъ...

«Въ одномъ тебѣ въ наше время горитъ огонекъ священной поэзіи. Ни графа А. Толстого, ни Майкова я не считаю... Фетъ выдохся до послѣдней степени... Некрасовъ — поэтъ съ натугою и шутками; пробовалъ я на дняхъ перечесть его собраніе сочиненій... Поэзія и не ночевала тутъ!»

Что же касается до оцѣнки Тургеневымъ отдѣльныхъ писателей его времени, это заняло бы черезчуръ много мѣста. Можно сказать только, что Тургеневъ вѣрно оцѣнилъ Толстого по его первому произведенію: «онъ удивитъ насъ всѣхъ — это талантъ первостепенный» (Пер., 9.), писалъ онъ послѣ появленія «Дѣтства и Отрочества».

Въ заключеніе интересно привести одно письмо Тургенева, которое является отвѣтомъ на заглавіе этого сочиненія. Жена Милютина написала Тургеневу, что ея сыну къ экзаменамъ задано сочиненіе на тему «Міросозерцаніе Тургенева по его произведеніямъ» и спрашивала его шутя, что онъ можетъ самъ сказать по этому поводу. Тургеневъ отвѣтилъ: «Однако задали вы мнѣ задачу, любезнѣйшая Марія Аггеевна... Но такъ какъ мнѣ не хотѣлось бы огорчить вашего сына (хотя, признаюсь откровенно, не могу не дивиться, какія странныя задачи предлагаютъ воспитанникамъ нашихъ учебныхъ заведеній»[1]), скажу вкратцѣ, что я преимущественно реалистъ, и болѣе всего интересуюсь живою правдою людской физіономіи; ко всему сверхъестественному отношусь равнодушно, ни въ какіе абсолюты и системы не вѣрю, люблю больше всего свободу, и, сколько могу судить, доступенъ поэзіи. Все человѣческое мнѣ дорого, славянофильство — чуждо, такъ же какъ и всякая ортодоксія. Кажется сказалъ довольно, а въ сущности все это одни слова». Въ такихъ выраженіяхъ Тургеневъ самъ опредѣлилъ свое міросозерцаніе. Но, конечно, самъ человѣкъ никогда не можетъ вполнѣ вѣрно и полно опредѣлить свои взгляды, *для этого нужна во-первыхъ объективность, а потомъ больше матеріала, чѣмъ человѣкъ располагаетъ въ каждую данную минуту.*

---

[1]) Быть можетъ, внимательный читатель этой работы найдетъ, что она оправдываетъ возможность предложенія подобныхъ темъ, и что нашъ великій писатель былъ въ данномъ случаѣ не очень справедливъ къ силамъ учащихся въ средней школѣ.

Пессимизмъ Чаадаева и пессимизмъ Тургенева въ романѣ „Дымъ“[1]).

(Работа ученицы VIII кл. Г. — Источники: романъ Тургенева «Дымъ», его же «Стихотворенія въ прозѣ», «Письма» Чаадаева и «Апологія сумасшедшаго», очеркъ Гершензона «Чаадаевъ», Милюковъ, «Главныя теченія русской исторической мысли». Для послѣднихъ страницъ работы источникомъ послужили письма Тургенева).

Прежде чѣмъ разбирать и сравнивать пессимизмъ Чаадаева и Тургенева, я хочу выяснить, съ какой точки зрѣнія я буду разсматривать взгляды того и другого.

Чаадаевъ — пессимистъ только по своимъ взглядамъ на Россію, да и то въ извѣстный періодъ своей жизни; его взгляды вообще проникнуты вѣрой въ высокій смыслъ жизни и въ то, что жизнь все время соотвѣтствуетъ этому высокому смыслу, — а такой характеръ взглядовъ нельзя назвать пессимистическимъ. Чаадаевъ — пессимистъ по настроенію, но не по мыслямъ, въ своихъ «Философическихъ письмахъ», написанныхъ послѣ тяжелаго для него періода, когда онъ, вслѣдствіе духовнаго и умственнаго переворота, былъ близокъ даже къ сумасшествію. Въ «Апологіи сумасшедшаго», написанной во время его вторичной свѣтской проповѣднической дѣятельности, отразилось другое настроеніе и соотвѣтственно другіе взгляды на Россію. Отрицательное отношеніе къ прошлому, настоящему и даже будущему Россіи въ «Письмахъ» обусловлено не либеральными настроеніями, не протестомъ противъ современнаго политическаго строя, какъ то было среди передовыхъ людей того времени, интересовавшихся исключительно соціальной жизнью, — оно вытекаетъ логически изъ его философіи исторіи, изъ всей его отвлеченной-умозрительной теоріи христіанства и судебъ человѣчества. Поэтому *Чаадаева никакъ нельзя ставить* въ ряды борцовъ за измѣненіе существующаго строя — *въ ряды революціонеровъ этой эпохи*. Теорія Чаадаева была результатомъ самаго направленія его мышленія, склада его ума. Но несмотря на это, она вырабатывалась въ его умѣ, причиняя ему страшныя нравственныя стра-

---

[1]) Главную часть этой работы занимаетъ изложеніе глубокой и своеобразной теоріи П. Я. Чаадаева, и мы приводимъ здѣсь эту работу, какъ примѣръ полной возможности для ученицы средней школы отдать себѣ отчетъ въ такихъ сложныхъ предметахъ. Самый способъ изложенія основъ пониманія Чаадаевымъ историческаго процесса обнаруживаетъ въ ученицѣ большую ясность мысли. Кое-гдѣ поставленныя ея собственныя замѣчанія свидѣтельствуютъ также о самостоятельномъ отношеніи ея къ вопросу.

данія, такъ какъ она противорѣчила взглядамъ его юности — взглядамъ, общимъ всѣмъ декабристамъ. Чаадаевъ въ молодости, — человѣкъ двадцатыхъ годовъ, побывавшій вмѣстѣ съ войскомъ въ Парижѣ и принесшій оттуда протестъ противъ существующаго порядка, вѣру въ государственную и соціальную реформу — вообще все то, что принесли будущіе декабристы. По свидѣтельству И. Д. Якушкина, Чаадаевъ былъ принятъ даже въ тайное общество; но его взгляды перемѣнились раньше 14-го декабря — и онъ остался въ сторонѣ отъ развязки. Онъ уѣхалъ въ 23-мъ году за границу и тамъ окончательно сдѣлался мистикомъ, но эта перемѣна была подготовлена еще въ Россіи. Его юношескіе соціальные взгляды декабриста наложили отпечатокъ и на всю его теорію — это теорія соціалистическая и вмѣстѣ съ тѣмъ мистическая; на первомъ планѣ стоитъ полное уничтоженіе своего индивидуальнаго бытія, сліяніе его съ жизнью всего человѣчества. Но это только остатокъ его юношескихъ убѣжденій, — во всемъ остальномъ *онъ философъ-христіанинъ, и не только христіанинъ, но и апологетъ католицизма;* философъ-мистикъ, старающійся постигнуть сущность явленій, независимо отъ ихъ реальныхъ проявленій. Въ этой своей философіи Чаадаевъ стоитъ внѣ современнаго ему общества, его теорія хотя и вызвана извѣстнымъ историческимъ фактомъ, — мистическимъ настроеніемъ въ Европѣ и въ частности мистицизмомъ Штиллинга, — но она изъ числа тѣхъ, которыя не могутъ сдѣлаться исключительно историческимъ фактомъ, интереснымъ только съ точки зрѣнія исторіи литературы или развитія исторической мысли. Въ его теоріи есть элементы вѣчнаго ученія, котораго нельзя опровергнуть фактами, такъ какъ оно касается вопросовъ, о которыхъ человѣкъ думаетъ всегда, но никогда не можетъ притти къ несомнѣнно-истинному выводу — вопросовъ о сущности всего существующаго, о смыслѣ всей жизни человѣчества, всей человѣческой исторіи, о началѣ этой исторіи — происхожденіи міра и человѣка. Теоріи, касающіяся этихъ вопросовъ, являются всегда предметомъ не знанія, а исключительно вѣры, для нихъ не существуетъ исторіи, какъ для науки, такъ какъ онѣ исчезаютъ и опять появляются, можетъ-быть, подъ другими формами, измѣнившимися подъ вліяніемъ историческаго развитія человѣчества, но сущность ихъ остается безъ измѣненія и на протяженіи вѣковъ. Поэтому, мнѣ кажется, нельзя разбирать теорію Чаадаева съ исторической точки зрѣнія. Съ этой точки зрѣнія можно еще разбирать его взглядъ на Россію въ «Философическихъ письмахъ»; можетъ-быть, можно

доказать историческими фактами несостоятельность этихъ взглядовъ, но сущность его теоріи такъ разбирать нельзя — съ ней можно только соглашаться или нѣтъ, можно вѣрить въ нее или нѣтъ, но объективными научными фактами ея опровергнуть нельзя. Можетъ-быть, можно доказать, что взгляды Чаадаева на прошлое и настоящее Россіи проистекали изъ того, что, во-первыхъ, исторія наша тогда находилась еще только въ самомъ началѣ своего развитія, и что поэтому представленіе о прошломъ Россіи было самое смутное и даже превратное, а, во-вторыхъ — взглядъ на настоящее могъ быть результатомъ того состоянія, въ которомъ находилась Россія. Можетъ показаться противорѣчіемъ, что разъ взглядъ на Россію вытекалъ логически изъ всей теоріи Чаадаева, а этотъ взглядъ былъ неправиленъ или вѣрнѣе не соотвѣтствовалъ вполнѣ дѣйствительности, то и теорія Чаадаева была неправильна. Но это не такъ: изъ этой же теоріи можно было бы сдѣлать иные выводы, а именно таковы они были не потому, что вся теорія была невѣрна, а оттого, что при переходѣ отъ общей теоріи ко взгляду на Россію Чаадаевъ пользовался неправильными меньшими посылками, — именно неправильнымъ представленіемъ объ исторіи Россіи; онъ самъ впослѣдствіи показалъ, что изъ тѣхъ же совершенно основныхъ положеній, при другомъ толкованіи прошлаго Россіи, можно было сдѣлать совсѣмъ другіе выводы. И онъ сдѣлалъ эти выводы въ «Апологіи сумасшедшаго». На перемѣну выводовъ, можетъ-быть, и повліяли «новыя работы и изысканія, познакомившія съ множествомъ вещей, остававшихся неизвѣстными», но въ значительно большей мѣрѣ повліяло на это настроеніе Чаадаева; оно заставило его толковать по другому тѣ же историческіе факты, — а это было возможно по той причинѣ, что исторія *недостаточно объективная наука и позволяетъ толкованіе фактовъ въ зависимости отъ взглядовъ человѣка*. Поэтому, собственно говоря, и ко взглядамъ Чаадаева на Россію историческая критика не можетъ быть приложима вполнѣ свободно — она можетъ только указать, въ какой мѣрѣ эти взгляды вытекали изъ неправильнаго представленія объ исторіи Россіи. Милюковъ доказываетъ, что взгляды Чаадаева сложились подъ вліяніемъ писателей католической реакціи: Деместра, Бональда, и что Чаадаевъ окончательно примкнулъ къ доктринѣ католической реакціи. Вѣроятно, эти писатели и имѣли вліяніе на Чаадаева своими общими положеніями, но *причислять его къ сторонникамъ католической реакціи мнѣ кажется страннымъ*. Уже одно то, что за названными писателями осталось въ исторіи наименованіе «писателей католической реакціи», показываетъ, что ихъ ученія были привязаны

къ опредѣленному историческому факту *(не читавъ ихъ произведеній, я высказываю это, какъ предположеніе на основаніи изложенія ихъ взглядовъ у Когана)*. Философское же построеніе Чаадаева такъ широко и глубоко, что его нельзя, какъ я уже сказала, связывать ни съ какимъ историческимъ моментомъ въ особенности. И вовсе не главнымъ является въ теоріи Чаадаева то, что онъ превозноситъ католицизмъ — его идеи вообще гораздо общѣе — *онъ беретъ не историческій католицизмъ, а только его идею*, ту идею соціализаціи религіи и единства, которая лежитъ, по его мнѣнію, въ основѣ христіанства. Итакъ, теорію Чаадаева не имѣетъ смысла разсматривать, какъ явленіе литературное и вообще историческое; мнѣ по крайней мѣрѣ не представляется интереснымъ и даже нужнымъ такое разсмотрѣніе. Взгляды же его на Россію, въ которыхъ собственно и заключается его пессимизмъ, надо разсматривать, какъ вытекающіе изъ его теорій въ соединеніи съ настроеніемъ. Совсѣмъ не то встрѣчаемъ мы во взглядахъ на Россію Тургенева по «Дыму». Въ «Дымѣ» взгляды Тургенева, мнѣ кажется, выражаются и Потугинымъ, и Литвиновымъ, и отъ лица самого автора. Что мнѣнія, вложенныя въ уста героевъ, являются мнѣніями самого Тургенева, ясно изъ сходства ихъ со взглядами, выраженными прямо отъ лица автора, да еще съ нѣкоторыми взглядами изъ «Стихотвореній въ прозѣ». Тургеневъ — пессимистъ по своему отношенію къ жизни вообще, въ противоположность Чаадаеву: «все человѣческое, вся наша жизнь, вся эта комедія съ трагическимъ концомъ не представляется мнѣ въ розовомъ свѣтѣ», говоритъ Тургеневъ устами Потугина. *Но это общее пессимистическое отношеніе къ жизни не мѣшаетъ ему негодовать, упрекать, принимать близко къ сердцу все то, что происходитъ въ жизни*. У него нѣтъ одной идеи, которая обхватывала бы все его міросозерцаніе, какъ это было у Чаадаева. Отношеніе Тургенева къ Россіи — это отношеніе человѣка 40-хъ годовъ, западника; слѣдовательно, взгляды Тургенева отражаютъ опредѣленную историческую эпоху съ извѣстнымъ общественнымъ настроеніемъ. Поэтому слѣдуетъ, мнѣ кажется, чтобы понять отношеніе Чаадаева къ Россіи, — представить себѣ его теорію, вѣрнѣе — философію исторіи; чтобы понять взгляды Тургенева, надо только установить связь между ними и опредѣленной эпохой, при чемъ я не буду характеризовать эту эпоху — она выяснится изъ самихъ взглядовъ Тургенева, которые я изложу.

Начну съ изложенія теоріи Чаадаева; эта теорія, конечно, возникла въ зависимости отъ мистическаго направленія въ со-

временномъ ему европейскомъ обществѣ; вѣроятно, онъ многое заимствовалъ также у писателей католической реакціи, какъ это доказываетъ Милюковъ; но, *не зная ихъ произведеній, я не стану прослѣживать этихъ вліяній и заимствованій*, а изложу только теорію Чаадаева, какою она мнѣ представляется по «Философическимъ письмамъ» (думаю, что въ этомъ изложеніи будетъ многое истолковано по Гершензону, такъ какъ я его прочла предварительно).

Самое основаніе всего міросозерцанія Чаадаева не сохранилось ни въ одномъ его произведеніи, мы не знаемъ его взглядовъ на человѣка, на его происхожденіе, на смыслъ всего существующаго, на Бога. Вообще самая сущность, на чемъ построено все остальное ученіе, не извѣстна намъ въ точности; о ней можно только судить по отдѣльнымъ замѣчаніямъ, разбросаннымъ въ дошедшей до насъ части ученія Чаадаева — философіи исторіи, изложенной въ «Философическихъ письмахъ», — да нѣсколько болѣе ясно высказано оно въ началѣ 2-го письма. Изъ этого отрывка видно, что основная идея Чаадаева заключалась въ томъ, что у человѣка нѣтъ иной истины, кромѣ той, которую вложилъ въ него Богъ при его сотвореніи; человѣческій разумъ съ этого момента руководимъ постоянно тѣмъ же «нѣкимъ совершенно мудрымъ разумомъ, который руководитъ также всѣмъ ходомъ явленій. Но этотъ высшій разумъ не только сообщилъ первый толчокъ движенію разума человѣка — онъ продолжаетъ дѣйствовать на него непрерывно, направляя его постоянно въ томъ же направленіи, которое дано было первоначально, при выведеніи разума твари изъ небытія. При этомъ непрерывномъ воздѣйствіи высшаго разума въ нравственномъ мірѣ разумъ человѣка долженъ оставаться совершенно свободнымъ; *откуда это вытекаетъ — осталось мнѣ неяснымъ; очевидно, это вытекало «изъ тѣхъ идей, относительно которыхъ», пишетъ Чаадаевъ, «мы съ вами условились предварительно»*. Но откуда бы ни вытекало это положеніе — важно, что Чаадаевъ признаетъ свободу человѣческаго разума, возможность развивать всю свою дѣятельность; слѣдствіемъ этого является существованіе народовъ, выдѣляющихся среди другихъ — народовъ или вѣрнѣе народа избраннаго, у котораго шире сохранились первыя идеи, внушенныя Богомъ, а также «появленіе отъ времени до времени личностей, въ которыхъ какъ бы возобновлялся первичный фактъ нравственнаго бытія». Отрицать существованіе такихъ народовъ и личностей значитъ отрицать то, что существуетъ въ дѣйствительности, — а именно индивидуальность и всякую свободу въ духовномъ раз-

витіи (потому что придется признать, что божественная мысль всегда и во всѣхъ — и въ отдѣльныхъ личностяхъ, и въ народахъ — раскрывалась одинаково полно). Проявляясь особенно полно и ярко въ опредѣленномъ народѣ и отдѣльныхъ людяхъ, божественная мысль сохранялась и въ другихъ народахъ, хотя и въ менѣе чистомъ видѣ, — и въ какія бы противоположныя съ виду стороны ни шли народы — они всегда направляются высшимъ разумомъ къ одной цѣли, и, какъ бы существующее ни противорѣчило этой цѣли, оно въ сущности всегда служитъ только ей, такъ какъ истина иногда открывается и подъ видомъ заблужденій. На протяженіи всего существованія міра только одинъ свѣтъ свѣтилъ неизмѣнно, только одна истина неизмѣнно руководила человѣчествомъ, и среди всѣхъ катастрофъ въ духовномъ мірѣ уцѣлѣла только одна вѣчная истина, переживъ все, созданное человѣческими руками. Чаадаевъ облекаетъ эту мысль въ слѣдующую сильную и художественную картину: «Человѣкъ всюду могъ итти впередъ по предначертанной ему дорогѣ лишь при свѣтѣ этихъ могучихъ истинъ, рожденныхъ въ его мозгу не его собственнымъ, а инымъ разумомъ; но источникъ свѣта былъ одинъ на землѣ. Правда, этотъ свѣтильникъ не сіялъ подобно человѣческимъ знаніямъ; онъ не распространялъ далеко вокругъ себя обманчиваго блеска; сосредоточенный въ одномъ пунктѣ, вмѣстѣ и лучезарный, и незримый, какъ всѣ великія таинства міра, пламенный, но скрытый, какъ пламя жизни, онъ все освѣщалъ, этотъ неизреченный свѣтъ, и все тянулось къ этому общему центру, между тѣмъ какъ съ виду все блистало собственнымъ сіяніемъ и стремилось къ самымъ противоположнымъ цѣлямъ». Въ чемъ эта истина, въ чемъ этотъ божественный свѣтъ — этого мы не знаемъ. Поэтому мы не можемъ судить, въ чемъ по Чаадаеву заключается смыслъ всей жизни всего міра. Что Чаадаевъ твердо увѣренъ въ наличности этого смысла въ осуществленіи его — явствуетъ изъ всѣхъ его писемъ. Но жизнь каждаго человѣка и всего человѣчества имѣетъ вполнѣ опредѣленный смыслъ и опредѣленную цѣль; эта цѣль, этотъ смыслъ заключается въ сліяніи человѣка съ Богомъ, въ «уничтоженіи человѣкомъ своего личнаго бытія и замѣнѣ его бытіемъ вполнѣ соціальнымъ и безличнымъ». Это положеніе является основаніемъ нравственной философіи; на немъ же должно основываться и историческое мышленіе, чтобы понять исторію и вывести изъ нея важное поученіе, — если оно дѣйствительно скрыто въ ней, — которое завершило бы опытъ разъ навсегда, т.-е. явилось бы раціональнымъ. Чаадаевъ считаетъ, что дѣло исторической науки — не разбирать факты, не копаться въ пыли вѣковъ —

«фактовъ всегда будетъ мало, чтобы все доказать, ихъ было больше, чѣмъ нужно, чтобы все предчувствовать, уже во времена Моисея и Геродота». Поэтому дѣло совсѣмъ не въ фактахъ; чтобы понять исторію, надо проникнуться основной мыслью о томъ, что все происходящее руководимо божественнымъ разумомъ и неуклонно идетъ къ одной цѣли, что человѣкъ, при свободѣ своего разума, всецѣло подчиняется высшему разуму именно вслѣдствіе превосходства своего разума надъ остальной природой. «Въ силу безконечнаго превосходства этой части природы (человѣческаго разума)», говоритъ Чаадаевъ, «надъ всей остальной, дѣйствіе высшаго закона необходимо должно быть здѣсь еще болѣе очевиднымъ, чѣмъ тамъ». Только при такомъ пониманіи историческаго процесса можетъ быть понято «религіозное единство исторіи», только при такомъ пониманіи могутъ быть достигнуты цѣли, которыя должна преслѣдовать мыслящая исторія; цѣли эти заключаются въ слѣдующемъ: уяснить нравственный смыслъ великихъ историческихъ эпохъ; почерпнуть изъ исторіи нѣкоторыя идеи, которыя навсегда бы заняли мѣсто въ нравственномъ чувствѣ человѣческаго рода и стали бы аксіомами здраваго смысла; постигнуть настоящее существованіе своего народа во всей его правдѣ, благодаря уясненію прошедшаго, и даже до извѣстной степени предугадать поприще, назначенное пройти въ будущемъ каждому народу (а каждый народъ, въ великой семьѣ народовъ, является носителемъ особой идеи, которую призванъ осуществить, подвигаясь вмѣстѣ съ тѣмъ со всѣми другими народами къ одной вѣчной цѣли). Такимъ образомъ цѣлью исторической науки для каждаго народа является пробужденіе истиннаго національнаго самосознанія, познаніе самихъ себя. Познавъ самихъ себя, свои задачи, національности уже не будутъ стремиться къ разъединенію — напротивъ, они будутъ стараться «произвести гармоническій всемірный результатъ». «И мы увидѣли бы можетъ-быть», продолжаетъ Чаадаевъ, «народы, протягивающіе другъ другу руки въ правильномъ сознаніи общаго интереса человѣчества, который былъ бы тогда ни чѣмъ инымъ, какъ вѣрно понятымъ интересомъ каждаго отдѣльнаго народа». Такія надежды возлагаетъ Чаадаевъ на правильно понятую, съ опредѣленной точки зрѣнія, исторію развитія рода человѣческаго. Единственно правильной же точкой зрѣнія на исторію является его, Чаадаева, точка зрѣнія, внушенная ему самимъ божественнымъ разумомъ. Заключается она въ слѣдующемъ.

Какъ уже было сказано, первый толчокъ человѣческому разуму былъ данъ божественной силой, которая и должна дѣйствовать

съ тѣхъ поръ непрерывно и въ томъ же самомъ направленіи. Но въ эпоху древняго міра, до пришествія Спасителя, создавшаго наше современное общество, человѣческій разумъ былъ все-таки предоставленъ самому себѣ *(какъ примирить непрерывное и необходимое дѣйствіе Божественной силы на нашъ разумъ съ тѣмъ, что въ древнемъ мірѣ этотъ разумъ былъ предоставленъ самому себѣ — я не знаю)*, и, предоставленный самому себѣ, онъ шелъ по пути непрерывнаго паденія; если и были минуты просвѣтлѣнія и быстраго движенія впередъ въ жизни древнихъ народовъ, то все-таки ничто не указываетъ, что это движеніе было непрерывно. Человѣческій духъ, не руководимый высшимъ разумомъ, всегда доходилъ до извѣстнаго предѣла, дальше котораго онъ не могъ итти самостоятельно — и многіе народы, не получивши новаго толчка впередъ отъ божественной силы, достигнувъ въ древности всего, на что только способенъ самостоятельный человѣческій разумъ, остановились въ своемъ развитіи и оказались за бортомъ того великаго цѣлаго, которое носитъ названіе христіанскаго міра и которое должно въ будущемъ вобрать въ себя всѣ оставшіяся народности.

«Человѣческій духъ», говоритъ Чаадаевъ, «какъ бы ни стремился выйти изъ своей земной среды, можетъ лишь изрѣдка подниматься въ высшія сферы, гдѣ пребываетъ нетлѣнный принципъ общественнаго бытія и, слѣдовательно, онъ не въ состояніи придать обществу его окончательную форму». Древній міръ разрушили не варвары — онъ былъ уже къ ихъ приходу истлѣвшимъ трупомъ — истлѣвшимъ потому, что все, созданное руками человѣческими, должно рано или поздно прекратить свое существованіе. Онъ умеръ и возродился въ одинъ день, въ тотъ день, когда произошло великое историческое явленіе, стоящее совершенно въ сторонѣ отъ всего предшествующаго, внѣ всякой естественной преемственности человѣческихъ идей въ обществѣ и всякаго необходимаго сцѣпленія вещей». Съ этого времени человѣкъ дѣйствуетъ подъ руководствомъ божественнаго разума, и потому современное общество не создано руками человѣческими. Въ дѣло строенія новаго общества на развалинахъ древняго человѣческаго міра пошли, конечно, тѣ матеріалы, которые были уже изготовлены богатой цивилизаціей древняго міра, но изъ этого матеріала новое зданіе строилось по божественному плану, скрѣплялось божественнымъ цементомъ. «Только при помощи божественнаго разума могло произойти такое воздѣйствіе историческаго событія на человѣческій разумъ; при помощи его только могъ родиться въ человѣчествѣ исключительный интересъ, смѣ-

нившій матеріальные интересы древняго міра, только при помощи его человѣкъ сталъ жаждать истины и быть способнымъ къ ея познаванію». Все это — неоспоримая печать Промысла. И только съ этой точки зрѣнія можно и должно разсматривать исторію древняго міра, и великій моментъ перехода этого міра въ современный христіанскій, и всю исторію человѣчества, начиная съ этого великаго момента. Всѣ теоріи, объясняющія исторію, какъ непрерывное механическое совершенствованіе и прогрессъ человѣческаго разума, обусловленные динамической силой его природы, не выдерживаютъ критики; онѣ видятъ въ человѣкѣ только человѣка и ничего больше, онѣ приписываютъ ему безпричинное, механическое, а слѣдовательно, и безсмысленное движеніе. Съ ихъ точки зрѣнія нельзя объяснить паденіе древняго міра и то явленіе, что народы, достигшіе въ древности высокой ступени развитія, остановились на мертвой точкѣ съ того момента, какъ разумъ человѣческій далъ все, что онъ можетъ дать, предоставленный самому себѣ.

Итакъ, христіанство есть божественное установленіе, новый толчокъ, данный человѣческому духу высшимъ разумомъ и уже не прекращающій своего дѣйствія до сихъ поръ. Уже самый фактъ распространенія христіанства въ мірѣ доказываетъ божественность его происхожденія. Въ вѣка, слѣдовавшіе за принятіемъ человѣчествомъ этой новой идеи, всѣ народы, принявшіе новое ученіе, составляли какъ бы одинъ народъ, одно цѣлое, они шли 15 вѣковъ по одному и тому же пути — только «чудовищная реформація» разрушила съ виду это дивное единство. «Вспомните», пишетъ Чаадаевъ, «что въ теченіе 15 вѣковъ у нихъ былъ одинъ языкъ для обращенія къ Богу, одна духовная власть и одно убѣжденіе. Подумайте, что въ теченіе пятнадцати вѣковъ, каждый годъ въ одинъ и тотъ же день, въ одинъ и тотъ же часъ, они въ однихъ и тѣхъ же словахъ возносили свой голосъ къ Верховному Существу, прославляя его за величайшее изъ его благодѣяній. Дивное созвучіе, въ тысячу кратъ болѣе величественное, чѣмъ всѣ гармоніи физическаго міра!»

Съ этой точки зрѣнія также открывается громадная разница древняго міра съ новымъ. Новый міръ, особенно въ теченіе среднихъ вѣковъ, былъ исключительно міромъ христіанскимъ, безъ всякихъ политическихъ и особенно религіозныхъ подраздѣленій. Всѣ народы, раздѣленные лишь географически, были проникнуты однимъ и тѣмъ же духовнымъ интересомъ, и въ этомъ то главное отличіе древняго міра отъ новаго: древній міръ жилъ одними матеріальными интересами, земными; но Чаадаевъ предостере-

гаетъ отъ неправильнаго толкованія словъ: «земной» и «матеріальный» интересъ; онъ говоритъ: «не надо думать, однако, что этотъ земной интересъ, являющійся исконнымъ двигателемъ всей человѣческой дѣятельности, ограничивается одними извѣстными вожделѣніями; онъ просто выражаетъ общую потребность въ благополучіи, которая проявляется всевозможными способами и въ самыхъ разнообразныхъ формахъ, въ зависимости отъ большей или меньшей степени развитія общества и отъ разныхъ мѣстныхъ причинъ, но никогда не подымается до уровня чисто-духовныхъ потребностей». Христіанскій же міръ онъ характеризуетъ дальше такъ: «Только христіанское общество поистинѣ одушевлено духовными интересами, и именно этимъ обусловлена способность этихъ народовъ къ совершенствованію, именно здѣсь вся тайна ихъ культуры. Какъ бы ни проявился у нихъ тотъ и другой интересъ, вы видите, что онъ всегда подчиненъ этой могучей силѣ, которая овладѣваетъ всѣми способностями души, заставляетъ служить себѣ всѣ силы разума и чувства и направляетъ все въ человѣкѣ на выполненіе его предназначенія». Опредѣливъ такъ сущность древняго міра и сущность христіанскаго общества, Чаадаевъ безусловно отвергаетъ первый, не признавая за нимъ никакихъ достоинствъ, а, напротивъ, видя въ нашихъ современныхъ недостаткахъ научное наслѣдіе древняго міра, — и какъ мы уже видѣли, превозноситъ второе, особенно одну его эпоху — средніе вѣка. Чаадаевъ увѣренъ, что историческая критика, вставъ на такую точку зрѣнія (и при этомъ единственно-правильную), должно будетъ развѣнчать многіе авторитеты древняго міра, пользующіеся незаслуженной славой, и возвести на необычайную высоту нѣкоторыя библейскія личности. Такъ, слава Сократа, Марка Аврелія и особенно Гомера должна будетъ померкнуть, но зато «выйдутъ изъ окутывающей ихъ тьмы нѣкоторыя гигантскія фигуры, затерянныя теперь въ толпѣ историческихъ лицъ» — патріархи Моисей и Давидъ. Моисей далъ своему народу вѣру въ единаго Бога, дѣйствуя несомнѣнно подъ руководствомъ божественной силы; всѣ его дѣйствія носятъ несомнѣнный отпечатокъ этой силы; тогда какъ Сократъ, руководствуясь только своимъ человѣческимъ разумомъ, завѣщалъ потомству лишь малодушное сомнѣніе, свидѣтельствующее о шаткости его мысли. Давидъ — это примѣръ самаго возвышеннаго героизма, тогда какъ въ Маркѣ Авреліи воплотилась просто земная тщеславная добродѣтель. Что же касается Гомера, то Чаадаевъ не находитъ достаточно словъ, чтобы излить свое негодованіе на этого развратителя рода человѣческаго, отъ котораго пошло

собственно все существующее зло въ нашемъ обществѣ. До Гомера поэзія и у древнихъ была болѣе чистой и возвышенной; въ Гомеровской же поэзіи нашло свое яркое и, что хуже всего, притягательное выраженіе все то, что есть грязнаго и плотскаго въ человѣческой природѣ: «Въ этой глубоко земной, глубоко матеріальной поэзіи, необычайно снисходительной къ порочности нашей природы, дѣйствительно заключается какое-то удивительное обаяніе; она ослабляетъ силу разума, своими призраками и обольщеніями, держитъ его въ какомъ-то тупомъ оцѣпенѣніи, убаюкиваетъ и усыпляетъ его своими мощными иллюзіями». Гомеровская поэзія — ядъ, вошедшій въ нашу кровь вмѣстѣ съ греческой наукой, философіей и литературой, ядъ, дѣйствующій до сихъ поръ и «оспаривающій почву у христіанской мысли». Умъ сѣверныхъ народовъ, отъ которыхъ происходятъ европейцы, былъ гораздо чище и возвышеннѣе, чѣмъ греческій и, судя по исторіи среднихъ вѣковъ, можно видѣть, какое направленіе принялъ бы этотъ умъ, если бы слѣдовалъ исключительно своимъ наклонностямъ: «Онъ скорѣе потерялся бы въ туманной неопредѣленности своего мечтательнаго воображенія», чѣмъ привязался къ землѣ; и поэтому ясно, что «гибельный героизмъ страстей, грозный идеалъ красоты, необузданное пристрастіе къ землѣ — все это заимствовано нами у Гомера».

Средніе вѣка — совершенная противоположность этому греческому міру; главное содержаніе исторіи среднихъ вѣковъ составляетъ развитіе нравственной идеи. Стремленіе только къ духовному, только къ божественному, презрѣніе ко всему земному, выражающееся и въ искусствѣ. «Готическая башня, не имѣющая другой исторіи, кромѣ темнаго преданія, которое старая бабушка разсказываетъ внукамъ у камелька, столь одинокая и печальная, ничего не заимствующая отъ окружающаго — откуда ея поэзія? Вокругъ нея — только лачуги да облака, ничего больше. Все ея очарованіе, значитъ, въ ней самой. Это, мнится, — сильная и прекрасная мысль, одиноко рвущаяся къ небесамъ, не обыденная земная идея, а чудесное откровеніе, безъ причины и задатковъ на землѣ, увлекающее васъ изъ этого міра и переносящее въ лучшій міръ» вотъ характеръ среднихъ вѣковъ, вотъ отчего эту эпоху надо признать заслуживающей особенно глубокаго изученія, котораго она до сихъ поръ еще, къ сожалѣнію, не дождалась. Въ средніе вѣка идея единства религіи была воплощена въ конкретныя формы — существовала единая духовная власть, былъ одинъ языкъ для молитвы — и народы сознавали себя членами единаго духовнаго цѣлаго. Такъ и должно быть:

«истина должна быть видимо, такъ сказать осязательно закрѣплена, чтобы царство духа могло устоять на землѣ». Реформація этого не понимала: она стремилась разрушить единство конкретное и создать единство мнѣній, она хотѣла замѣнить церковь реальную церковью невидимой, духовной — «дѣйствительно невидимой, какъ все несуществующее». Протестанты считали, что христіанство исказилось, пришло въ упадокъ въ католической церкви, и, не приди Лютеръ, оно могло бы погибнуть окончательно. Но какъ смѣли они тогда признавать за божественное такое ученіе, которое могло притти въ упадокъ, которому грозила опасность погибнуть совсѣмъ, не приди во время Лютеръ? Идея, религія, появившаяся, чтобы исчезнуть, ставшая орудіемъ человѣческихъ страстей, не можетъ быть никоимъ образомъ признаваема за божественную; все божественное вѣчно. Протестанты видятъ въ папствѣ чисто-человѣческое установленіе, которое поэтому можно уничтожить или измѣнить, но если и считать папство за человѣческое установленіе, все-таки слѣдуетъ признать за нимъ верховную власть надъ всѣмъ христіанскимъ строемъ, такъ какъ оно является символомъ внутренняго единства его. Самъ же Чаадаевъ нисколько не сомнѣвается, что «явленіе такихъ размѣровъ не можетъ быть дѣломъ рукъ человѣческихъ». Вообще Чаадаевъ видитъ въ католицизмѣ воплощеніе истинно-христіанскаго строя въ томъ смыслѣ, что онъ объединяетъ, централизуетъ идеи, что онъ дѣйствуетъ среди міра, не затворяясь въ кельяхъ, — и потому есть религія вполнѣ соціальная, какою и должно быть христіанство по своему духу. Вмѣстѣ съ тѣмъ онъ твердо держится за свои догматы и установленія, особенно строго карая всѣхъ отпавшихъ, какъ нарушившихъ единство и преступившихъ законы. На христіанствѣ, такъ осуществляемомъ, основывается вся культура современнаго европейскаго общества; имъ создается та атмосфера, тотъ кругъ идей, въ которомъ вращаются народы, призванные осуществить божественную идею. Эта атмосфера — общая всѣмъ европейскимъ народамъ, эти идеи входятъ въ плоть и кровь ихъ; это идеи долга, справедливости и порядка, на которыхъ основывается весь соціальный строй европейскаго общества, созданнаго христіанствомъ. Христіанская религія есть не нравственная система, заключенная въ рамки человѣческаго разума, — она есть сила, дѣйствующая универсально въ духовномъ строѣ, какъ на отдѣльнаго человѣка, такъ и на все человѣчество въ цѣломъ. Въ отдѣльномъ человѣкѣ она удесятеряетъ всѣ силы его духа, находитъ примѣненіе всѣмъ его самымъ возвышеннымъ стремленіемъ, удовлетворяетъ его самыя

высокія потребности духа, — но это только при сознательномъ отношеніи отдѣльной личности къ религіи. Массы же движутся слѣпо, влекутся христіанствомъ по той же дорогѣ, къ той же цѣли, куда идетъ сознательно каждый христіанинъ, и ничто не остается внѣ вліянія этой религіи. Такова сущность прогресса христіанскаго міра. Въ немъ еще много остатковъ древняго міра, много земного — и онъ долженъ пройти черезъ какое-нибудь великое искушеніе, чтобы «очиститься отъ грязи, оскверняющей его память, и вполнѣ переродиться въ духъ откровенія». Это время сравнительно недалеко, по мнѣнію Чаадаева, онъ чувствуетъ его приближеніе. Теперь уже все въ европейскомъ мірѣ способствуетъ установленію того строя, при которомъ народы сольются опять въ одно цѣлое, возстановится единство первыхъ временъ христіанства, основанное на правильномъ пониманіи каждымъ народомъ своего призванія и интересовъ всего человѣчества, разрушится индивидуальное бытіе каждаго человѣка, замѣнившись бытіемъ вполнѣ соціальнымъ и безличнымъ, ибо человѣкъ *можетъ*[1]) безъ сомнѣнія «усвоить себѣ такое всеобщее сознаніе, въ силу котораго онъ постоянно чувствовалъ бы себя частью великаго духовнаго цѣлаго». Я позволю себѣ привести тутъ одну выписку, несмотря на ея длинноту, такъ какъ она очень ярко характеризуетъ вѣрованія Чаадаева въ будущее рода человѣческаго: «Нельзя сомнѣваться, что наступитъ день, когда границы, раздѣляющія христіанскіе народы, снова изгладятся, и первоначальный принципъ новаго общества еще разъ проявится въ новой формѣ и съ большей силой, чѣмъ когда бы то ни было. Для христіанина это предметъ вѣры; ему такъ же не позволено сомнѣваться въ этомъ будущемъ, какъ и въ томъ прошломъ, на которомъ основаны его вѣрованія; но для всякаго серьезнаго ума это вещь доказанная. И даже, кто знаетъ, не ближе ли этотъ день, чѣмъ можно было бы думать? Какая-то огромная религіозная работа совершается теперь въ умахъ; въ ходѣ науки, этой верховной владычицы нашего вѣка, замѣчается какое-то поворотное движеніе; души настроены торжественно и сосредоточенно; какъ знать, не предвѣстники ли это какихъ-нибудь великихъ соціальныхъ явленій, долженствующихъ вызвать въ разумной природѣ нѣкое всеобщее движеніе, которое замѣнитъ достовѣрными доводами здраваго смысла то, что теперь — только чаянія вѣры?»

Такова философія исторіи Чаадаева, *откуда вытекаетъ его отношеніе къ Россіи — сначала — отрицательное, затѣмъ какъ*

---

[1]) Курсивъ ученицы.

разъ обратное. Какъ я уже сказала, разница этихъ взглядовъ обусловлена разнымъ пониманіемъ прошлаго Россіи въ зависимости отъ настроенія. Въ «Философическихъ письмахъ» (собственно въ 1-мъ письмѣ) Чаадаевъ высказываетъ слѣдующіе взгляды на Россію.

Мы стоимъ совершенно внѣ христіанскаго прогресса, хотя и причисляемся къ христіанскому міру; вмѣсто того, чтобы, по нашему географическому положенію, соединить въ себѣ всѣ черты Востока и Запада — воображеніе и логическій разсудокъ, — и совмѣстить всю исторію земного шара, мы остаемся совершенно въ сторонѣ, ничего не давъ міру и ничего не принявъ отъ него, не исказивъ. Мы всегда во всемъ подражали Западу, но мы перенимали его идеи лишь поверхностно, только вслѣдствіе своей подражательности, и даже лучшіе умы у насъ страдаютъ чѣмъ-то большимъ, чѣмъ простая неосновательность; намъ совершенно чуждо логическое мышленіе Запада. Принявъ готовыя идеи, мы не можемъ удерживать ихъ долго въ головѣ, — и каждая новая идея, появившись внезапно и Богъ вѣсть откуда, безслѣдно вытѣсняетъ у насъ всѣ старыя идеи. Ни одна плодотворная мысль не возникла въ нашемъ отечествѣ; мы не имѣемъ даже инстинктовъ Западныхъ людей—эти инстинкты приходится вбивать намъ въ голову ударами молота. Ничто не связываетъ насъ съ прошлымъ, тогда какъ непремѣннымъ условіемъ развитія народа является существованіе въ памяти великихъ преданій, какъ это и есть у западныхъ народовъ. Мы имѣемъ видъ чужестранцевъ даже у себя дома, — и «кочевники, которые пасутъ свои стада въ нашихъ степяхъ, сильнѣе привязаны къ своимъ пустынямъ, чѣмъ мы къ нашимъ городамъ». Въ нашемъ взглядѣ, въ выраженіи лица есть что-то неопредѣленное, неувѣренное, холодное, свойственное народамъ на самой низшей ступени развитія. Да мы и дѣйствительно стоимъ на очень низкой ступени развитія, не затрагиваемые общимъ шествіемъ христіанскихъ народовъ къ свѣту истины. Мы не созрѣваемъ, хотя и ростемъ, наше прошлое пусто и безцвѣтно, мы живемъ однимъ настоящимъ. Въ этомъ виновата наша исторія, она не оставила намъ ни одного важнаго поучительнаго и яркаго урока, какъ это было у народовъ европейскихъ. Вотъ факты нашего прошлаго и настоящаго по пониманію Чаадаева.

Отчего же произошло, что мы, христіане по названію, находясь, повидимому, въ самыхъ благопріятныхъ условіяхъ, — оказались за бортомъ христіанскаго прогресса? Отчего же «не для насъ, христіанъ, зрѣли плоды христіанства?» Объясненіе этого

факта можно найти въ философіи исторіи и христіанства Чаадаева, изложенной выше. Двѣ причины вліяли на такую судьбу нашего развитія: во-первыхъ, такова была воля Провидѣнія, но, во-вторыхъ, виноваты отчасти и мы сами, такъ какъ во всемъ, что совершается въ нравственномъ мірѣ, бываетъ виноватъ отчасти самъ человѣкъ.

Ведя весь міръ къ одной великой цѣли, Провидѣніе указываетъ каждому народу его особое предназначеніе, и назначеніе нѣкоторыхъ народовъ состоитъ въ томъ, чтобы дать остальнымъ какой-либо важный урокъ. Вѣроятно, мы принадлежимъ къ числу этихъ послѣднихъ народовъ. Провидѣніе предоставило насъ самимъ себѣ, исключивъ изъ числа другихъ христіанскихъ народовъ, оно не заботится о нашемъ развитіи — и въ этомъ смыслѣ мы можемъ служить урокомъ другимъ. Очутившись волею Провидѣнія безъ руководства, мы все же отчасти виноваты сами въ нашей судьбѣ. «Въ нашей крови есть нѣчто враждебное всякому истинному прогрессу»; при этомъ мы проникнуты подражательностью, мы все перенимаемъ у другихъ — и всегда перенимаемъ худшее. Но, главное же, мы виноваты въ томъ (и это главная причина теперешняго нашего состоянія), что заимствовали свою религію изъ Византіи, нарушившей божественное единство церкви по волѣ честолюбца Фотія; такимъ образомъ къ намъ перешла религія, «искаженная человѣческой страстью». Въ то время въ Европѣ «все одушевлялось принципомъ единства, вся умственная дѣятельность была направлена на объединеніе человѣческаго мышленія»; мы же благодаря этому поступку остались «непричастными этому чудотворному началу, а затѣмъ, и, можетъ-быть, вслѣдствіе этого, сдѣлались жертвой завоеванія, освободившись отъ этого рабства и имѣя возможность хоть теперь приблизиться къ семьѣ европейскихъ народовъ, мы подпали еще болѣе жестокому рабству — «наша національная власть унаслѣдовала духъ свирѣпаго и унизительнаго чужеземнаго владычества». И наша русская церковь, заимствовавъ свои начала у отверженной Византіи, не сумѣла остаться, какъ католическая, на высотѣ своего положенія — она подчинилась свѣтской власти, она не вмѣшивалась въ самую жизнь общества, уйдя въ монастыри, — т.-е. не слѣдовала духу христіанской религіи.

Но какъ бы то ни было, мы сдѣлали все это, «повинуясь нашей злой судьбѣ»; а, вѣдь, наша судьба зависѣла отъ Провидѣнія; слѣдовательно, гдѣ же тутъ наша собственно вина? *Я не очень ясно представляю, какъ Чаадаевъ примиряетъ это;* онъ говоритъ: «Разумѣется, въ этомъ повиненъ отчасти неиспо-

вѣдимый рокъ, но, какъ и во всемъ, что совершается въ нравственномъ мірѣ, здѣсь виноватъ отчасти и самъ человѣкъ». *Это очень неопредѣленно и не совсѣмъ согласуется съ тѣмъ, что вся жизнь христіанскаго міра направляется исключительно Провидѣніемъ.* Итакъ, основываясь съ одной стороны на своей общей точкѣ зрѣнія — т.-е. признавая полнымъ осуществленіемъ божественной идеи христіанство, видя въ немъ единственную, вѣчно прогрессирующую силу, ведущую человѣчество къ высокой цѣли и дѣйствующую во всемъ нравственномъ мірѣ совершенно объективно, внѣ зависимости отъ отношенія данной части человѣчества къ христіанству, а въ европейскомъ мірѣ встрѣчающую сознательное отношеніе и потому достигающую наиболѣе быстро результатовъ, — съ другой стороны, основываясь на нашемъ прошломъ и настоящемъ — на оторванности насъ отъ истинно-христіанскаго міра на пустотѣ нашей исторіи, на отстраненности нашей церкви отъ общественной жизни и вообще на бездѣйствіи религіи въ нашей жизни, въ противоположность католичеству, — Чаадаевъ приходитъ къ слѣдующему выводу относительно того, въ какомъ направленіи надо итти Россіи въ будущемъ: намъ надо прежде всего пріобщиться къ великому движенію христіанскаго мира къ истинѣ, надо, чтобы этотъ потокъ захватилъ насъ, сливъ насъ со всѣми народами, а для этого необходимо намъ, не имѣющимъ своей исторіи, пройти снова весь путь развитія, который прошла уже Европа — «повторить у себя все воспитаніе человѣческаго рода»; подъ этимъ выраженіемъ Чаадаевъ, какъ онъ говоритъ, подразумѣвалъ, что «намъ слѣдуетъ прежде всего оживить свою вѣру всѣми возможными способами и дать себѣ истинно-христіанскій импульсъ, такъ какъ на Западѣ все создано христіанствомъ». *Что надо понимать подъ «истинно-христіанскимъ импульсомъ» и какими способами слѣдуетъ «оживить въ насъ вѣру» — этого мы не знаемъ изъ «Философическихъ писемъ».*

Вотъ къ какимъ выводамъ относительно прошлаго, настоящаго и будущаго Россіи пришелъ Чаадаевъ, основываясь на своей теоріи и разсматривая настоящее, а вслѣдъ за нимъ и прошлое Россіи сквозь призму своего тяжелаго настроенія, созданнаго какъ внутреннимъ духовнымъ переворотомъ, такъ и «жалкой дѣйствительностью», которая его окружала и удручала. Русская дѣйствительность того времени въ самомъ дѣлѣ давала много поводовъ для того, чтобы быть удрученнымъ ею, но я не буду характеризовать здѣсь эпоху, такъ какъ, какъ я уже говорила, она не играетъ важнаго значенія въ возникновеніи и направленіи взглядовъ Чаадаева — всякая другая эпоха могла бы породить ихъ.

Теперь мнѣ остается еще показать, какъ изъ тѣхъ же основныхъ положеній и даже при тѣхъ же историческихъ свѣдѣніяхъ (замѣчаніе о новыхъ работахъ и изысканіяхъ, познакомившихъ насъ со множествомъ вещей остававшихся до сихъ поръ неизвѣстными», написано въ 46-мъ году; «Апологія сумасшедшаго» написана въ 36-мъ году, и въ ней ничего не говорится о «новыхъ работахъ»; *поэтому есть основаніе предположить, что эти работы были сдѣланы между 36—46 годами)*—можно было, при другомъ настроеніи, сдѣлать совершенно другіе выводы относительно будущаго Россіи. Въ «Апологіи сумасшедшаго» Чаадаевъ признаетъ уже преувеличеніемъ свои прежніе взгляды и на русскій народъ, на степень его виновности въ своей судьбѣ, и на русскую церковь, и на будущее нашей страны. Теперь, на основаніи «тѣхъ же свойствъ русскаго народа, которыя были впервые указаны въ злополучной статьѣ», Чаадаевъ рисуетъ совершенно иную картину предстоящаго намъ будущаго. У насъ нѣтъ историческаго опыта, нѣтъ воспоминаній — и въ этомъ наше счастье. Европѣ, связанной ея традиціями, предразсудками, воспоминаніями, трудно итти впередъ; «оставимъ ее бороться съ неумолимымъ прошлымъ», намъ же легко начать свое воспитаніе, но не съ начала, не проходить весь путь развитія человѣчества, а только заимствовавъ у старшихъ братьевъ то, что ими достигнуто; и при этомъ, обладая вполнѣ свободнымъ, незасореннымъ умомъ, мы можемъ отдѣлить дурное отъ хорошаго, и воспользоваться только хорошимъ изъ «европейской цивилизаціи, которая является послѣднимъ выраженіемъ всѣхъ прежнихъ цивилизацій». Нечего оскорбляться тѣмъ, что намъ придется итти путемъ заимствованій, что у насъ нѣтъ своего историческаго прошлаго. Мы должны признать этотъ фактъ и смиренно искать элементовъ своего дальнѣйшаго прогресса не въ своей исторіи, какъ это должны дѣлать народы, исторія которыхъ проникнута одной идеей, выражающейся въ событіяхъ. Мы должны видѣть въ этомъ фактѣ предназначенную намъ Провидѣніемъ судьбу: войдя въ христіанскій міръ уже тогда, онъ дошелъ до высокой ступени развитія, обладая безпристрастностью по отношенію къ самимъ себѣ, воспитанною въ насъ Петромъ Великимъ, мы, воспользовавшись богатымъ опытомъ и важными уроками всего остального христіанскаго міра, обгонимъ этотъ міръ, задерживаемый именно его историческимъ прошлымъ, и «рѣшимъ большую часть проблемъ соціальнаго порядка, завершимъ большую часть идей, возникшихъ въ старыхъ обществахъ, отвѣтимъ на главнѣйшіе вопросы, какіе занимаютъ человѣчество». «Это великое будущее, безъ сомнѣнія, осу-

ществится, эти прекрасныя судьбы, безъ сомнѣнія, исполнятся, благодаря только что указаннымъ особеннымъ свойствамъ русскаго народа».

Такъ измѣнилось отношеніе Чаадаева къ будущему и настоящему Россіи. *Измѣнилось и его отношеніе къ прошлому, хотя онъ и увѣренъ попрежнему въ пустотѣ нашей исторіи.* Что это отношеніе измѣнилось не подъ вліяніемъ «новыхъ изысканій и работъ», доказываетъ слѣдующее: онъ и раньше зналъ о междуцарствіи, о его завершеніи — и все-таки считалъ нашу исторію абсолютно безцвѣтной, теперь же онъ видитъ въ этомъ моментѣ, хотя бы одно яркое воспоминаніе; онъ говоритъ: «Но если въ этой пустотѣ вы какъ-нибудь наткнетесь на моментъ, когда народъ дѣйствительно жилъ, когда его сердце начинало биться по настоящему, если вы услышите, какъ шумитъ и встаетъ вокругъ васъ народная волна, — о, тогда остановитесь, размышляйте, изучайте, — вашъ трудъ не будетъ потерянъ: вы узнаете, на что способенъ вашъ народъ въ великіе дни, чего онъ можетъ ждать въ будущемъ. Таковъ былъ у насъ, напримѣръ, моментъ, закончившій страшную драму междуцарствія, когда народъ, доведенный до крайности, стыдясь самого себя, издалъ наконецъ свой сторожевой великій кличъ и, сразивъ врага, свободнымъ порывомъ всѣхъ скрытыхъ силъ своего существа, поднялъ на щитъ благородную фамилію, царствующую теперь надъ нами; моментъ безпримѣрный, которому нельзя достаточно надивиться, особенно если вспомнить пустоту предшествующихъ вѣковъ нашей исторіи и совершенно особенное положеніе, въ какомъ находилась страна въ эту достопамятную минуту».

Затѣмъ, Чаадаевъ считаетъ теперь, что «было преувеличеніемъ не воздать должнаго этой церкви, столь смиренной, иногда столь героической, которая одна утѣшаетъ за пустоту нашихъ лѣтописей, которой принадлежитъ честь каждаго мужественнаго поступка, каждаго прекраснаго самоотверженія нашихъ отцовъ, каждой прекрасной страницы нашей исторіи; наконецъ, можетъ-быть было преувеличеніемъ опечалиться хотя бы на минуту за судьбу народа, изъ нѣдръ котораго вышли мощная натура Петра Великаго, всеобъемлющій умъ Ломоносова, граціозный геній Пушкина».

Мнѣ кажется, только перемѣной настроенія можно объяснить эту перемѣну во взглядахъ на Россію, т.-е. то, что эти взгляды изъ пессимистическихъ превратились въ оптимистическіе; сообразную же окраску эти взгляды получили исключительно отъ теоріи Чаадаева, а не отъ эпохи, въ которую онъ жилъ, такъ какъ онъ стоялъ внѣ эпохи.

Совсѣмъ другое находимъ мы во взглядахъ Тургенева; эти взгляды сильно зависятъ отъ эпохи и отъ общественнаго настроенія. Но они отражаютъ не ту эпоху, въ которую написанъ «Дымъ», а ту, въ которой жилъ большую часть жизни и складывался самъ Тургеневъ: «Дымъ» написанъ въ шестидесятыхъ годахъ; взгляды же, *высказанные въ немъ — взгляды западника, человѣка 40-хъ, 50-хъ годовъ*. Шестидесятые годы характеризуются совершенно другимъ общественнымъ теченіемъ, — и Тургеневъ въ «Отцахъ и Дѣтяхъ» попытался изобразить это новое и ему незнакомое теченіе; но въ «Дымѣ» мнѣ представляется, отразились собственные взгляды Тургенева — и эти взгляды оказались взглядами человѣка предшествующей эпохи. Взгляды Тургенева на Россію по «Дыму» носятъ очень пессимистическій характеръ; это — гражданская скорбь, вытекающая именно изъ сознательнаго отношенія гражданина къ своему отечеству, *а не обусловленная общимъ міросозерцаніемъ, какой-нибудь одной идеей, одной философской теоріей*, куда входили бы всѣ взгляды вообще, какъ это мы видимъ у Чаадаева. Вообще взгляды Тургенева представляются мнѣ, какъ взгляды человѣка, гражданина, живущаго въ жизни, черпающаго изъ жизни же свои отношенія, свое міросозерцаніе и затѣмъ облекающаго ихъ въ болѣе или менѣе теоретически обоснованную форму; вызванныя сначала непосредственными настроеніями, впечатлѣніями всей жизни, начиная съ дѣтства и юности — эти взгляды затѣмъ уже дѣлаются достояніемъ чисто умственной дѣятельности; но и тогда въ нихъ остается элементъ чувства, настроенія, не все въ нихъ логически обосновано и правильно. Взгляды же Чаадаева — это взгляды мыслителя, философа, построившаго своимъ логическимъ умомъ одну цѣльную систему, обнимающую все его міросозерцаніе — и изъ этой уже теоріи, хотя и при помощи впечатлѣній отъ жизни, выводится каждый отдѣльный взглядъ, каждое отношеніе; онъ относится такъ или иначе не въ силу чувства, а потому, что къ такому выводу пришелъ онъ, подводя реальные факты подъ свою общую теорію. Такимъ въ главныхъ чертахъ представляется мнѣ различіе во взглядахъ Тургенева и Чаадаева. Но эта разница въ происхожденіи взглядовъ не помѣшала имъ притти къ нѣкоторымъ общимъ или близкимъ выводамъ. Для того, чтобы найти эти общіе выводы, надо выяснить взгляды Тургенева, какъ они выражены въ «Дымѣ».

Россія отстала отъ Европы во всемъ рѣшительно, и не только отъ Европы, но болѣе того — она отличается отъ всѣхъ народовъ въ мірѣ отсутствіемъ самостоятельности: она ничего не изобрѣла сама, ничего не открыла, у ней ни наука, ни искусство

не вошли въ плоть и кровь; все, что есть сейчасъ у насъ — все это мы «перетащили» въ началѣ нашей исторіи съ Востока, теперь съ грѣхомъ пополамъ «таскаемъ» съ Запада, это происходитъ вслѣдствіе нашего отличительнаго свойства — подражательности и холопства; мы всегда должны признать кого-нибудь господиномъ надъ собой, будь то ортодоксальный субъектъ или такъ называемое направленіе. Это свойство, очевидно, въ нашей натурѣ: самое начало нашей исторіи ознаменовано ненормальнымъ фактомъ подчиненія (поэтому у насъ и не могло быть правильнаго развитія): мы призвали себѣ князей изъ-за моря «княжити и владѣти нами», мы высказали тутъ свое холопство — и съ тѣхъ поръ, каждый русскій хоть разъ въ жизни сказалъ чему-нибудь чужому это знаменательное выраженіе.

Поэтому мы не имѣемъ никакого основанія гордиться собой и ругать западъ; славянофилы «восторгаются съ пѣной у рта», тѣмъ, что мы — молъ — русскіе, что русскій народъ — великій народъ; а между тѣмъ они сами дорожатъ мнѣніемъ Запада, который, хотя и прогнилъ, «бьетъ насъ на всѣхъ пунктахъ». Восторгаться русскими самородками, русскимъ геніальнымъ инстинктомъ, русскимъ искусствомъ нечего — у насъ нѣтъ никакого настоящаго искусства, самородки наши — просто невѣжды, увѣрившіе другихъ въ своей геніальности; а что касается инстинкта, то будь онъ распрегеніальный, онъ недостоинъ человѣка; разсудокъ простой, здравый, дюжинный разсудокъ — вотъ наше прямое достояніе, наша гордость. Благодаря нашей готовности подчиняться чему угодно, у насъ не вырабатывается ничего прочнаго, ничего долговѣчнаго; все смѣняется у насъ одно другимъ, все появляется внезапно, со стороны, и исчезаетъ безслѣдно — все подобно дыму, относимому вѣтромъ: «Все людское, особенно все русское, все дымъ и паръ; все какъ будто безпрестанно мѣняется, всюду новые образы явленія бѣгутъ за явленіями, а въ сущности все то же да то же; все торопится, спѣшитъ куда-то — и все исчезаетъ безслѣдно, ничего не достигая; другой вѣтеръ подулъ — и бросилось все въ противоположную сторону, и тамъ опять та же безустанная, тревожная и — ненужная игра». Вмѣсто того, чтобы восторгаться самими собой и смиряться передъ мужикомъ, прося его «научить» — намъ надо было бы «дѣйствительно смириться — не на однихъ словахъ» — да попризанять у старшихъ братьевъ, что они придумали — лучше насъ и прежде насъ». При этомъ нечего бояться за самостоятельность нашего народа: надо только выбирать сознательно то, что добыли хорошаго европейцы — надо только «предлагать народу

добрую пищу» (и онъ ее приметъ, безъ сомнѣнія, такъ какъ народъ погибаетъ отъ темноты и стремится къ свѣту), «а народный желудокъ ее переваритъ по-своему, и со временемъ, когда организмъ окрѣпнетъ, онъ дастъ свой сокъ». Что при этомъ не пострадаетъ наша самостоятельность — указываетъ примѣръ Петра Великаго, который ввелъ чудовищное количество иностранныхъ словъ въ нашъ языкъ — и все это такъ переварилось, что мы можемъ не употреблять ни одного не русскаго слова: всѣ новыя понятія получили свои русскіе термины. Наша натура крѣпка, а бояться за себя могутъ только одни слабые народы. Занимая у иностранцевъ, мы рискуемъ ввести у себя что-нибудь вредное; но безъ этого обойтись нельзя — «и ядъ въ медицинѣ бываетъ полезенъ». Если мы дѣйствительно хотимъ достигнуть нѣкотораго развитія, сдѣлаться причастными цивилизаціи, то мы должны непремѣнно заимствовать у Европы, что намъ кажется хорошимъ, не сообразуясь съ возможными результатами, а руководствуясь девизомъ: «Черезъ худшее къ хорошему». И у насъ уже начали проводить этотъ принципъ — «не намѣрены больше, подъ предлогомъ самостоятельности тамъ, народности или оригинальности, къ чистой и ясной европейской логикѣ прицѣплять доморощенный хвостикъ; а напротивъ, берутъ хорошее чужое цѣликомъ. Довольно одной уступки въ крестьянскомъ дѣлѣ». — И тутъ сквозь общее пессимистическое настроеніе, проглядываетъ надежда на возможность лучшаго будущаго для Россіи, выраженная отъ лица самого автора: «новое принималось плохо, старое всякую силу потеряло; весь поколебленный бытъ ходилъ ходуномъ, какъ трясина болотная, и только великое слово «свобода» носилось, какъ духъ Божій надъ водами... Великая мысль осуществлялась понемногу, входила въ кровь и плоть: выступили ростки изъ брошеннаго сѣмени — и уже не растоптать его врагамъ — ни явнымъ, ни тайнымъ». Эта вѣра въ непремѣнное торжество всѣхъ лучшихъ передовыхъ идей, внушенныхъ цивилизаціей, — выражена и Потугинымъ: «Я преданъ образованности, той самой образованности, надъ которой такъ много у насъ теперь потѣшаются — цивилизація — да, да, это слово еще лучше — и люблю ее всѣмъ сердцемъ, и вѣрю въ нее, и другой вѣры у меня нѣтъ и не будетъ». Такими представляются взгляды Тургенева на Россію по «Дыму», *въ нихъ, какъ уже я сказала, общія черты со взглядами Чаадаева, несмотря на различіе въ происхожденіи ихъ: то же преклоненіе передъ Европой, хотя и съ разныхъ точекъ зрѣнія, то же отношеніе къ заложенной въ нашей натурѣ подражательности, та же увѣренность невозможности для*

насъ истиннаго прогресса безъ заимствованій того, до чего раньше насъ дошла Европа.

Но въ существенномъ между двумя этими міросозерцаніями нѣтъ рѣшительно ничего общаго, что я и хотѣла показать въ своемъ сочиненіи.

Донъ-Кихотъ и Гамлетъ[1]).

(Работа ученицы VIII класса П. — Источники: сверхъ самихъ художественныхъ произведеній, составляющихъ тему, — И. С. Тургеневъ.. Соч. т. I ст. «Гамлетъ и Донъ-Кихотъ»; ст. Н. И. Стороженко. «Вѣстн. Европы.» 1835 г., № 9; ст. Мережковскаго «Сѣв. Вѣстн.» 1889, № 8 и 9; H. Heine. «Einleitung zur Prachtausgabe des Don-Quixote». (XII B.) Дж. Тикноръ. «Исторія испанской литературы». Ст. М. Н. Розановъ въ изданіи Шекспира — Брокгаузъ и Ефронъ, т. III).

I. Донъ-Кихотъ.

Планъ.

1) Основная мысль произведенія: контрастъ идеальнаго и реальнаго.

2) Донъ-Кихотъ какъ каррикатура и причина этого (перенесеніе въ настоящее прошлаго).

3) Донъ-Кихотъ стоитъ выше не только современнаго ему общества, но и большинства людей по своему нравственному развитію.

4) Донъ-Кихотъ какъ идеалистъ:

а) его идеалы и вѣрность имъ.

б) непониманіе жизни и презрѣніе земныхъ благъ.

5) Умственное развитіе Донъ-Кихота:

а) онъ превышаетъ имъ окружающее общество;

б) отношеніе къ искусству;

в) общественные взгляды Донъ-Кихота; его взглядъ на воспитаніе.

6) Черты среднихъ вѣковъ и черты новаго времени въ личности Донъ-Кихота.

7) Отношеніе Донъ-Кихота къ Дульсинеѣ и женщинѣ вообще: любовь къ Дульсинеѣ не существуетъ.

---

[1]) Приводимъ это сочиненіе, какъ образчикъ значительной самостоятельности мысли ученицы, и вдумчиваго пользованія цитатами, какъ изъ подлинныхъ художественныхъ произведеній, такъ изъ критическихъ отзывовъ о нихъ.

8) Причины, повліявшія на развитіе такого типа, какъ Донъ-Кихотъ: хорошими сторонами онъ обязанъ своей натурѣ; каррикатурной же — оторванности тогдашней интеллигенціи отъ жизни. Заключеніе: проявленіе донъ-кихотизма въ жизни.

1.

«Донъ-Кихотъ» Сервантеса и «Гамлетъ» Шекспира, написанные почти въ одно и то же время, именно въ началѣ XVII столѣтія, наряду съ «Фаустомъ» Гете, «Божественной комедіей» Данте причислены къ величайшимъ, міровымъ литературнымъ памятникамъ. Причина міровой славы «Донъ-Кихота» и «Гамлета» заключается въ общечеловѣческомъ, вѣчномъ значеніи выведенныхъ въ нихъ типовъ и важности выдвинутыхъ ими вопросовъ.

Въ обществѣ довольно распространено мнѣніе, что Донъ-Кихотъ, этотъ «рыцарь печальнаго образа» — фигура, «созданная исключительно для осмѣянія старинныхъ рыцарскихъ романовъ» (Тургеневъ). Я считаю этотъ взглядъ слишкомъ поверхностнымъ[1]): если бы «Донъ-Кихотъ» являлся исключительно сатирой на рыцарскіе романы, если бы самъ Донъ-Кихотъ былъ не больше, чѣмъ жалкимъ и страннымъ, хотя и умнымъ чудакомъ, начитавшимся рыцарскихъ книгъ и отправившимся сражаться съ несуществующими великанами и чудовищами, — то чѣмъ же тогда можно объяснить міровую славу этого произведенія, сочувствіе и любовь къ самому Донъ-Кихоту, негодованіе на пошлое, грубое общество, насмѣхающееся надъ нимъ, и слезы, которыя проливалъ Гейне, читая исторію этого благороднаго идеалиста? Я согласна, что Донъ-Кихотъ, какъ каррикатура, является пародіей на рыцарскіе романы. Монтескье въ «Lettres persanes» говоритъ: «У испанцевъ есть только одна хорошая книга, — та, которая показала, какъ смѣшны всѣ остальныя». Но если бы все достоинство «Донъ-Кихота» заключалось *въ осмѣяніи рыцарскихъ книгъ, то онъ бы и самъ немного пережилъ ихъ.*

Донъ-Кихотъ второй части «любезный собесѣдникъ герцоговъ и герцогинь, мудрый наставникъ оруженосца губернатора» (Тург.), заставляетъ искать въ произведеніи другого, болѣе глубокаго, хотя, можетъ быть, и скрытаго смысла. Въ Донъ-Кихотѣ необходимо различать двѣ стороны: 1) каррикатурную,—

---

[1]) Неловкая ссылка на Тургенева: ученица, очевидно, хотѣла сослаться на свидѣтельство Тургенева о распространенномъ взглядѣ на Донъ-Кихота, а вышло, какъ-будто она считаетъ мнѣніе самого Тургенева поверхностнымъ.

внѣшнюю, подражательную и 2) внутреннюю — идеалистическую. Поэтому, мнѣ кажется и можно думать, что въ «Донъ-Кихотѣ» *Сервантеса обнаруживается проявленіе силы идеализма, только принявшаго ложное направленіе.*

Такимъ образомъ основная идея, проведенная здѣсь можетъ быть даже и безсознательно, это — контрастъ идеальнаго и реальнаго. Такой взглядъ былъ высказанъ Сисмонди, Шеллингомъ, Шлегелемъ и др., и я къ нему присоединяюсь. Такой же взглядъ, — о противоположеніи идеальнаго и реальнаго въ жизни, — высказываетъ и Гейне; но я не могу согласиться съ нимъ, когда онъ, основываясь на печальной судьбѣ и приключеніяхъ Донъ-Кихота говоритъ, что «Донъ-Кихотъ» это «величайшая сатира на человѣческую восторженность вообще», что здѣсь осмѣянъ энтузіазмъ къ правдѣ и добру. Сервантесъ, мнѣ кажется осмѣялъ здѣсь не идеализмъ, не энтузіазмъ, а каррикатурную форму, вызванную чтеніемъ рыцарскихъ книгъ, въ которой онъ проявлялся. Тикноръ возражаетъ противъ такихъ «метафизическихъ заключеній» относительно идеи романа. «Самъ Сервантесъ, говоритъ онъ, не даетъ намъ права придавать его роману подобный скрытый смыслъ», заявляя не разъ, «что его цѣль — подорвать славу и авторитетъ рыцарскихъ романовъ», даже заканчиваетъ свое произведеніе словами: «единственнымъ моимъ желаніемъ было возбудить отвращеніе къ сумасброднымъ и лживымъ рыцарскимъ книгамъ». Такого же мнѣнія придерживается и Стороженко.

Я съ ними совершенно не согласна. Допустимъ, что Сервантесъ имѣлъ цѣлью исключительно осмѣяніе рыцарскихъ романовъ, но какъ тогда объяснить, что въ томъ же «Донъ-Кихотѣ» Сервантесъ торжественно объявляетъ о выходѣ въ свѣтъ «Персилесса и Сигизмунды?» Я этого романа, вышедшаго 2 года спустя послѣ «Донъ-Кихота, не читала, но Мережковскій, вѣроятно, хорошо его знающій, говоритъ о немъ какъ о «слабомъ, рабскомъ подражаніи рыцарскимъ романамъ». А затѣмъ я думаю, отыскивая основную мысль «Донъ-Кихота» (что обыкновенно помогаетъ выяснить отношеніе самого автора къ герою) *важно не то, какую мысль хотѣлъ провести Сервантесъ, а то, какая мысль оказалась проведенной.* Судить о произведеніи не по тому, что оно представляетъ, а по тому, что авторъ намѣревался представить, мнѣ кажется нельзя; въ такомъ случаѣ пришлось бы напр., слѣдуя позднѣйшему взгляду Гоголя на свои произведенія, ясно выраженному въ «Избр. мѣстахъ» совершенно отрицать общественное ихъ значеніе. «Die Feder des Genies ist immer grösser als er selber», говоритъ Гейне, и я съ нимъ вполнѣ согласна: въ произ-

веденіи высказывается порою гораздо больше, чѣмъ задумалъ сказать авторъ, — примѣромъ и служитъ «Донъ-Кихотъ» Сервантеса. Да и вообще критика, отражающая живыя впечатлѣнія отъ прочитаннаго, можетъ иногда открыть и уяснить внутренній смыслъ произведенія лучше самого автора; *примѣромъ служитъ Бѣлинскій, который напр., по собственному признанію Гончарова, нерѣдко раскрывалъ ему значеніе его же произведеній.*

2.

Прежде, чѣмъ говорить о томъ, что и какъ могло повліять на созданіе такого типа, какъ Донъ-Кихотъ, мнѣ хочется разсмотрѣть эту личность въ цѣломъ. Я уже говорила, что Сервантесъ въ своемъ произведеніи, по моему, осмѣялъ не идеализмъ, а лишь каррикатурную форму его проявленія; поэтому, разсматривая и самаго Донъ-Кихота, необходимо выдѣлять въ немъ прежде всего двѣ стороны; каррикатурную и идеалистическую. Въ чемъ же собственно заключается и отчего произошла каррикатурная сторона личности Донъ-Кихота? На первое даетъ отвѣтъ самъ Сервантесъ; такъ онъ указываетъ: «все, что говорилъ Донъ-Кихотъ, было умно, изящно, свободно, хорошо изложено; все же, что дѣлалъ онъ — странно, нелѣпо и безумно». И весь романъ подтверждаетъ это. Происходитъ же это, по моему, оттого, *что Донъ-Кихотъ хотѣлъ вернуть къ жизни уже отжившее прошлое.* Донъ-Кихотъ начитался рыцарскихъ книгъ, рѣшилъ, «что праздность и изнѣженность властвуютъ надъ міромъ и позабыта древняя доблесть»; эту послѣднюю, ему казалось, онъ нашелъ въ Среднихъ Вѣкахъ и твердо рѣшилъ воскресить странствующее рыцарство и такимъ образомъ исправить существующее зло. Донъ-Кихотъ не понялъ, что пора рыцарства миновала, что слабые и угнетенные, за права которыхъ онъ хотѣлъ бороться, защищаются, или, по крайней мѣрѣ, должны быть защищаемы, законами, а не странствующими рыцарями. Въ этомъ непониманіи Донъ-Кихота, живущаго въ прошломъ, далеко ушедшей отъ него жизни и заключается матеріалъ для массы комическихъ происшествій, показавшихъ, что рыцарскіе идеалы Донъ-Кихота устарѣли не меньше его оружія и «высокаго тощаго, съ трудомъ переставлявшаго ноги Россинанта». Безумнымъ и смѣшнымъ онъ является только въ сферѣ своей идеи, въ сферѣ слѣпого слѣдованія мельчайшимъ деталямъ рыцарскихъ традицій и доходящаго до каррикатуры подражанія Амадису Галльскому и другимъ книжнымъ героямъ; внѣ этого — это умная, интересная, высоко-нравственная личность, вызывающая общее уваженіе и сочувствіе. Даже наруж-

ность героя каррикатурна и является пародіей на обыкновенно красивую и привлекательную внѣшность рыцарскихъ романовъ: «при одномъ воспоминаніи о Донъ-Кихотѣ, говоритъ Тургеневъ, возникаетъ въ воображеніи тощая, угловатая, горбоносая фигура, облеченная въ каррикатурныя латы, вознесенная на чахлый остовъ жалкаго, вѣчно-голодающаго и битаго Россинанта». Столкновенія съ реальной жизнью не только разбиваютъ благородные порывы Донъ-Кихота, какъ это по большей части и бываетъ, мнѣ кажется, въ жизни, но и обращаетъ ихъ въ каррикатуру, что объясняется нелѣпой, отжившей формой ихъ проявленія. Мальчика, котораго Донъ-Кихотъ считалъ освобожденнымъ отъ побоевъ хозяина, полагаясь на «рыцарское, честное слово» послѣдняго, хозяинъ отколотилъ вдвое сильнѣе. Донъ-Кихоту всюду мерещатся небывалыя приключенія, тайны, быть можетъ вычитанныя изъ книгъ, — въ результатѣ похоронная процессія въ его глазахъ превращается въ шайку злодѣевъ, увозящихъ тѣло убитаго ими рыцаря, вѣтряныя мельницы — въ великановъ, «враговъ человѣчества»; стадо овецъ — въ цѣлое войско, каждую(ая) встрѣчную(ая) корчму(а) въ великолѣпный замокъ; пока, наконецъ, *печальные результаты столкновеній пафоса стараго времени съ настоящимъ* не заставляютъ Донъ-Кихота и Санчо «помятыхъ тѣломъ и духомъ» вернуться домой. Итакъ значитъ вообще Донъ-Кихотъ является каррикатурой въ предѣлѣ своего подражанія рыцарскимъ формальностямъ; онъ становится жалокъ и смѣшонъ своими подражательными сумасбродствами, своей вѣрой въ волшебство, очарованіе, непониманіемъ самаго грубаго обмана, лишь бы онъ хотя и нѣсколько напоминалъ вычитанные имъ случаи рыцарской жизни.

3.

Мережковскій считаетъ, что «у Донъ-Кихота, ничего нѣтъ кромѣ мертвыхъ, рыцарскихъ традицій, школьныхъ цитатъ изъ Аристотеля и Горація и рабскихъ подражаній Амадису Галльскому и Роланду». «Вся жизнь его, говоритъ Мережковскій, сплошное безуміе, горячечный бредъ». *Я съ нимъ совершенно не согласна. У Донъ-Кихота далеко не одно «рабское подражаніе» и «горячечный бредъ»; за всѣмъ этимъ, связаннымъ съ его idée fixe, открывается большая духовная жизнь, высокіе идеалы и нравственное развитіе, которые заставляютъ забыть каррикатурную сторону его личности*, что я и постараюсь показать дальше. Но нельзя также согласиться съ Тургеневымъ, что Донъ-Кихотъ «весь проникнутъ преданностью къ идеалу», что онъ «весь живетъ

внѣ себя, для другихъ, для своихъ братьевъ, для истребленія зла, для противодѣйствія враждебнымъ человѣчеству силамъ — волшебникамъ, великанамъ, т.-е. притѣснителямъ». Оба эти взгляда, Тургенева и Мережковскаго, на Донъ-Кихота я считаю слишкомъ пристрастными и не подтверждаемыми самимъ романомъ. Я считаю Донъ-Кихота личностью цѣльною, исключительною по своему нравственному развитію, и потому рѣдко встрѣчающеюся въ жизни. Но все-таки сказать про Донъ-Кихота, что онъ «весь живетъ внѣ себя» и считать его представителемъ чистаго альтруизма нельзя: правда, у Донъ-Кихота преобладаютъ высокіе порывы и побужденія, но онъ не чуждъ и тщеславія, и жажды славы. Такъ перечисленіе всевозможныхъ рыцарскихъ обязанностей онъ заканчиваетъ словами «вотъ, Санчо, средства, чтобы достигнуть славы». Онъ рѣшается отправиться въ странствованія по свѣту «возстановляя правду, мстя за обиду и преодолѣвая опасности, чтобы пріобрѣсти безсмертную славу». Но по большей части, какъ я уже сказала, Донъ-Кихотъ дѣйствуетъ изъ вполнѣ чистыхъ побужденій «съ цѣлью искоренить царящую на землѣ ложь и несправедливость, побуждаемый искренней, горячей любовью и сочувствіемъ къ человѣку, считая себя «отвѣтственнымъ за всѣ неоплаченные долги, неотомщенныя обиды, ненаказанныя преступленія, словомъ за все зло, допускаемое бездѣйствіемъ его тяготѣть надъ землею». Все это ставитъ личность Донъ-Кихота выше не только окружающей среды, но и вообще большинства людей. Эти свѣтлыя, необыкновенно привлекательныя стороны его натуры еще больше оттѣняются «торжествующей пошлостью, облеченной въ блестящіе герцогскіе наряды» (Гейне), насмѣхающейся надъ нимъ. А чтобы вознестись до той духовной высоты, когда въ человѣкѣ, какъ въ Донъ-Кихотѣ, *если и не всецѣло живутъ, то, во всякомъ случаѣ, преобладаютъ* такая любовь къ человѣку, желаніе помочь ему не на словахъ только, но и на дѣлѣ, что старый, одинокій Донъ-Кихотъ беретъ на себя, презирая опасности, храбростью превзойти самихъ сказочныхъ рыцарей, «исправлять зло и защищать угнетенныхъ на всемъ земномъ шарѣ», нужно быть натурой исключительной, надо обладать громадной нравственной силой.

4.

Донъ-Кихотъ типичный идеалистъ съ его незнаніемъ жизни, преданностью идеалу и презрѣніемъ жизненныхъ благъ.

Идеалъ Донъ-Кихота это «водвореніе на землѣ царства міра и добра»; онъ рѣшилъ «воскресить странствующее рыцарство

и посвятить жизнь защитѣ угнетенныхъ и слабыхъ», ища приключеній, «презирая величайшія опасности». И Донъ-Кихотъ почти всегда вѣренъ своему идеалу; любовь къ человѣчеству является главнымъ его двигателемъ: онъ сражается съ вѣтряными мельницами, убѣжденный, что «великая заслуга передъ Господомъ стереть съ лица земли проклятое племя великановъ» и что «истинная заслуга передъ Господомъ есть всегда заслуга и передъ человѣчествомъ»; онъ освобождаетъ каторжниковъ, потому что они идутъ «не по собственному желанію», потому что «людямъ, уважающимъ въ каждомъ изъ насъ человѣческое достоинство, не пристало быть палачами себѣ подобныхъ», потому что его долгъ помогать несчастнымъ и разрушать насиліе и т. д.

Донъ-Кихотъ негодуетъ на человѣческую жестокость и алчность при видѣ истязаемаго мальчика, и это побуждаетъ его вступиться и «вырвать несчастную жертву изъ рукъ неумолимаго палача», обязавъ послѣдняго рыцарскимъ словомъ, которое самъ онъ такъ свято чтитъ, освободить и вознаградить мальчика. Замѣчательно, что Донъ-Кихотъ не разочаровывается въ своей миссіи, что въ немъ не уменьшается любовь къ человѣку, несмотря на то, что подвиги его оканчиваются крайне печально, что онъ получаетъ за нихъ лишь насмѣшки и проклятья. Такъ, мальчикъ, котораго послѣ отъѣзда Донъ-Кихота хозяинъ отколотилъ вдвое сильнѣе, «проситъ Бога наказать Донъ-Кихота, а съ нимъ и все странствующее рыцарство, которое онъ отъ души проклинаетъ»; освобожденные имъ каторжники обкрадываютъ его и т. д.

Несмотря на все это Донъ-Кихотъ и не думаетъ отказаться отъ своей миссіи: онъ отправляется по воздуху на Клавиленѣ въ тридевятое царство для борьбы съ великаномъ и волшебникомъ Маламбуруно, онъ защищаетъ въ поединкѣ честь оскорбленной дочери донны Родригесъ, такъ какъ его долгъ — помогать гонимымъ и слабымъ.

Любовь Донъ-Кихота къ человѣку, вниманіе и любовное отношеніе къ нему выражается не только въ подвигахъ Донъ-Кихота, но и въ обыкновенныхъ его сношеніяхъ съ людьми. Не даромъ дома его называли Аллонзо Добрый; «за его кроткій и пріятный характеръ, за готовность помочь», говоритъ Сервантесъ, «его любили не только слуги, друзья и родные, но всякій, кто только зналъ его». Несмотря на свои небольшія средства, Донъ-Кихотъ держитъ у себя дома бѣдную племянницу, старую экономку; онъ заботится о нихъ даже въ минуту смерти. Донъ-Кихотъ любитъ также Санчо за его юморъ, практическій умъ,

цѣнитъ его привязанность; послѣ отъѣзда Санчо Донъ-Кихотъ скучаетъ и груститъ, такъ какъ успѣлъ искренно къ нему привязаться; онъ готовъ даже отказаться отъ дорогого ему разочарованія Дульсинеи, чтобы прекратить страданія будто бы бичующаго себя Санчо. Много любви къ нему выражается также и въ предсмертныхъ заботахъ его о Санчо, который и называетъ постоянно Донъ-Кихота «истинной добротой», «голубинымъ сердцемъ».

У Донъ-Кихота нѣтъ разлада между намѣреніемъ и исполненіемъ; какъ человѣкъ, живущій главнымъ образомъ идеей, онъ только въ исполненіи своего долга находитъ счастье и наслажденіе. Для него жить — значитъ исполнять свой долгъ, конечно такъ, какъ онъ его понималъ. *Паденіе или торжество его идеи есть его собственное горе и радость*; разъѣзжая въ качествѣ странствующаго рыцаря по Ламанчу, онъ не замѣчаетъ, къ чему приводитъ его защита, считаетъ свою высокую цѣль осуществляемой и съ восторгомъ идетъ на помощь всѣмъ, кого онъ считаетъ угнетаемыми. Когда же жизнь разрушаетъ его міросозерцаніе, которымъ онъ жилъ столько времени, онъ падаетъ также. Съ той минуты, когда пораженіе сдѣлало его бездѣятельнымъ, онъ сталъ грустить и медленно гаснуть.

Донъ-Кихотъ затѣмъ, какъ это и слѣдуетъ типичному идеалисту, стоитъ внѣ жизни. Онъ не считаетъ нужнымъ приспособляться къ ней и хочетъ самую жизнь возвысить до себя. Если жизнь слишкомъ давала себя чувствовать и не укладывалась въ рамки созданной имъ иллюзіи, то онъ скорѣе готовъ былъ признать, что эти явленія — происки враждебныхъ ему чародѣевъ, чѣмъ увидѣть въ нихъ реальные факты; въ этомъ ему, конечно, особенно помогало богатое воображеніе, сильно развитое чтеніемъ рыцарскихъ книгъ. Примѣромъ такого отношенія къ дѣйствительности можетъ служить встрѣча съ крестьянкой, которую онъ по увѣреніямъ Санчо принялъ за очарованную Дульсинею. Донъ-Кихотъ, стоя внѣ жизни, презираетъ ея блага: физическія страданія, голодъ и лишенія почти не замѣчаются имъ; онъ согласенъ ночевать подъ открытымъ небомъ, «питаться однѣми травами, какъ подобаетъ истинному странствующему рыцарю». Онъ отлично чувствуетъ себя въ хижинѣ пастуховъ, но тяготится роскошью, царящей въ герцогскомъ замкѣ, и рвется оттуда на свободу, которую онъ высоко цѣнитъ. «Среди изысканныхъ блюдъ и замороженныхъ напитковъ, говоритъ онъ, мнѣ казалось, что я страдаю отъ голода, потому что я не могъ ими пользоваться свободно».

5.

Высокое умственное развитіе, а также и нравственное показываютъ религіозные и соціально-политическіе взгляды Донъ-Кихота, а также отношеніе его къ искусству, къ воспитанію. Во всѣхъ этихъ взглядахъ, *мнѣ кажется, должно быть много автобіографическаго, но я недостаточно знакома съ личностью и взглядами самого Сервантеса, чтобы выдѣлить автобіографическій черты.* Сервантесъ отмѣчаетъ, что Донъ-Кихотъ, когда онъ не сумасбродствовалъ, судилъ обо всемъ такъ умно и хорошо, что ему скорѣе бы подходило быть проповѣдникомъ, чѣмъ странствующимъ рыцаремъ. Дѣйствительно, Донъ-Кихотъ человѣкъ, несомнѣнно, хорошо образованный въ особенности для своего времени, хотя эта образованность, пожалуй, имѣетъ *нѣсколько схоластическій характеръ.* Я не согласна съ Мережковскимъ, что Донъ-Кихотъ человѣкъ «умственное развитіе котораго не соотвѣтствуетъ нравственному». Мережковскій говоритъ, что Донъ-Кихотъ по умственному развитію не поднимается выше средняго уровня современной ему интеллекціи. Я съ этимъ не согласна; по моему, романъ не даетъ основаній для подобнаго рода заключеній. Я считаю, что Донъ-Кихотъ и умственнымъ развитіемъ превышаетъ окружающихъ; не даромъ всѣ, кто видѣли его сумасбродства и слышали въ то же время его умныя разсужденья, не могли рѣшить «на сколько далекъ онъ отъ безумца и отъ мудреца». Донъ-Кихотъ прежде всего получилъ хорошее и всестороннее образованіе. *Тургеневъ совершенно не правъ, утверждая, что «Донъ-Кихотъ едва знаетъ грамотѣ». Донъ-Кихотъ показываетъ большое знакомство съ исторіей (разсужденіе объ египетской культурѣ и правленіи Карла V и др.), литературой; онъ совершенно свободно цитируетъ Цицерона, Горація и др. античныхъ писателей; показываетъ знаніе юридическихъ трактатовъ; въ подтвержденіе своихъ словъ нерѣдко ссылается на нихъ; объясняя Санчо нѣкоторыя явленія природы ссылается на космографію, астрономію и естественныя науки, съ которыми очевидно хорошо знакомъ.*

6.

Наконецъ его соціальные и религіозные взгляды и др. не только носятъ характеръ эпохи Возрожденія, но опережаютъ ее и нѣкоторые изъ нихъ имѣютъ даже вѣчное значеніе. Глубокій умъ показываетъ напр. опредѣленіе Донъ-Кихотомъ задачъ драматическаго искусства и театра, опредѣленіе, въ которомъ онъ почти дословно сходится съ Гамлетомъ. «Сцена, говоритъ онъ,

это зеркало, отражающее въ себѣ во всѣхъ подробностяхъ нашу жизнь. Она показываетъ намъ, чѣмъ мы должны быть, и что мы въ самомъ дѣлѣ». Онъ сравниваетъ сцену съ жизнью и говоритъ «когда съ нашей жизнью оканчивается наша общественная роль, когда смерть сниметъ возвышавшія и уничтожавшія насъ мишурныя мантіи, тогда въ могилѣ всѣ мы становимся равными». Все это не подтверждаетъ мнѣніе Мережковскаго, что это человѣкъ не высокаго умственнаго развитія. Еще большую глубину мысли, а также и гуманность показываютъ соціальные взгляды Донъ-Кихота, которые отражаются въ его наставленіяхъ Санчо передъ губернаторствомъ.

Донъ-Кихотъ прежде всего отрицаетъ всякую войну, кромѣ войны оборонительной, «цѣль которой защита вѣры, отечества и короля». Въ человѣкѣ Донъ-Кихотъ цѣнитъ выше всего нравственное достоинство: «кровь наслѣдуется, а добродѣтель пріобрѣтается», не разъ повторяетъ онъ Санчо. Въ совѣтахъ, которые онъ даетъ Санчо рисуется идеалъ управленія — мудраго, справедливаго, твердаго, но вмѣстѣ съ тѣмъ проникнутаго глубокой любовью и милосердіемъ къ людямъ. Мужествомъ правитель долженъ подавать примѣръ своимъ подданымъ; мужество же это «добродѣтель, поставленная между двумя порочными крайностями — малодушіемъ и дерзостью» (умъ Донъ-Кихота). «Старайся во всемъ открыть истину», говоритъ онъ, «смягчай законъ подъ тяжестью состраданія, но не подарковъ. Забудь личную вражду и помни только правду... Смотри на виновнаго, какъ на слабаго и несчастнаго человѣка, раба нашей грѣховной природы». «Старайся познать самого себя; это познаніе дается труднѣе всякаго другого». Интересенъ также взглядъ Донъ-Кихота и на воспитаніе. Онъ считаетъ, что родители не въ правѣ стѣснять свободу выбора дѣтей; они могутъ только совѣтовать, но не должны запрещать дѣтямъ слѣдовать ихъ призванію, хотя бы оно и не нравилось родителямъ.

Я считаю, что подобные взгляды, а ихъ можно привести немало, свидѣтельствуютъ о хорошемъ образованіи, а также о глубокомъ, выдающемся умѣ Донъ-Кихота.

Мережковскій считаетъ также Донъ-Кихота представителемъ исключительно средневѣковаго міровоззрѣнія. Я съ этимъ не согласна. У Донъ-Кихота разумѣется есть черты среднихъ вѣковъ, напр. вѣра во всевозможную «чертовщину», какъ говоритъ Мережковскій, преклоненіе передъ авторитетами. Донъ-Кихотъ такъ привыкъ вѣрить каждому слову рыцарскихъ книгъ, такъ привыкъ видѣть въ герояхъ ихъ предметы постояннаго подра-

жанія, что негодуетъ и выходитъ изъ себя при малѣйшемъ сомнѣніи въ истинности всѣхъ невѣроятныхъ приключеній тамъ описываемыхъ.

Но съ другой стороны въ немъ несомнѣнно, можно отмѣтить черты эпохи Возрожденія, черты новаго времени. Такъ, хотя образованіе, полученное Донъ-Кихотомъ, носило нѣсколько схоластическій характеръ, и не сумѣло предохранить его отъ слѣпого увлеченія рыцарскими сказками и направить его силы и жажду дѣятельности на правильный путь, но интересно самое образованіе, полученное имъ: Донъ-Кихотъ прекрасно знакомъ *съ исторіей, космографіей, астрономіей, естественными науками, а это вѣдь черты эпохи Возрожденья, когда пробудился интересъ къ естественнымъ, математическимъ и гуманитарнымъ наукамъ.*

То же можно сказать и о религіозныхъ взглядахъ Донъ-Кихота. Донъ-Кихотъ самъ говоритъ, что онъ «крѣпко и сильно вѣритъ то всемогущаго Бога», но въ немъ замѣтно уже нѣсколько критическое отношеніе къ духовенству; такъ, онъ порицаетъ властолюбіе домашнихъ капеллановъ: «неужели вы полагаете, что на свѣтѣ дѣлать больше нечего, какъ втираться въ чужіе дома и стараться забрать въ свои руки хозяевъ?» А, вѣдь, критическое начало совершенно отсутствовало въ средневѣковомъ отношеніи къ духовенству. Какъ странствующій рыцарь, какъ человѣкъ съ болѣзненно развитымъ воображеніемъ и фантазіей, онъ вѣритъ въ волшебниковъ, въ возможность самаго грубаго очарованія и пр.; какъ человѣкъ же новаго времени онъ не разъ высказываетъ сомнѣніе въ возможности «путемъ колдовства направить извѣстнымъ образомъ свободную человѣческую волю». «Благоразумный человѣкъ и истинный христіанинъ не долженъ по пустякамъ (онъ говоритъ о предзнаменованіяхъ) судить о намѣреніяхъ неба». Наконецъ его уваженіе человѣческаго достоинства, требованіе самопознанія — все это, по моему, черты Возрожденія, когда особенно остро пробудился интересъ къ человѣческой личности.

7.

Что касается отношенія Донъ-Кихота къ женщинѣ, здѣсь къ Дульсинеѣ, о которомъ я совсѣмъ забыла сказать, то, по моему, тутъ не можетъ быть и рѣчи о любви. Я вполнѣ согласна съ Мережковскимъ, что странно и не понятно, какъ могъ Тургеневъ вѣрить въ страсть Донъ-Кихота къ Дульсинеѣ и называть эту страсть идеальной и чистой. Тургеневъ подтверждаетъ свой взглядъ тѣмъ, что Донъ-Кихотъ готовъ умереть за нее. «Всѣ

мечты Донъ-Кихота стыдливы и безгрѣшны и едвали въ тайной глубинѣ своего сердца онъ надѣется на конечное соединеніе съ Дульсинеей». И эта любовь кажется Тургеневу трогательной и высокой. *По моему же, эта любовь не существуетъ.* Донъ-Кихотъ даже во время его безумствъ въ Сіерра-Морена лишь притворяется передъ самимъ собой влюбленнымъ и умирающимъ отъ мнимо-отвергнутой неприступной Дульсинеей любви, *такъ какъ среди странствующихъ рыцарей принято умирать отъ любви.* Самъ Донъ-Кихотъ говоритъ, что онъ никогда не видѣлъ Дульсинеи, и *если онъ и влюбленъ, то «только потому, что странствующему рыцарю нельзя быть не влюбленнымъ».* Къ остальнымъ же женщинамъ онъ или внимателенъ настолько, насколько этого требуетъ его долгъ защиты слабыхъ и просто долгъ всякаго вѣжливаго человѣка; или же, увѣренный въ своей неотразимости (Донъ-Кихотъ очевидно смѣшиваетъ свои физическія и нравственныя силу и достоинства), видитъ въ нихъ влюбленныхъ въ него красавицъ, цѣль которыхъ, заставить его нарушить вѣрность Дульцинеѣ Тобозской.

8.

Таковы основныя черты личности Донъ-Кихота, какъ я его понимаю. Теперь попробую показать, подъ вліяніемъ чего могъ сложиться такой типъ, какъ Донъ-Кихотъ со всѣми его сильными и слабыми сторонами; о значеніи же Донъ-Кихота въ жизни, а въ связи съ этимъ и объ отношеніи къ нему массъ я буду говорить только послѣ разбора Гамлета, сравнивая обоихъ.

Я считаю, что всѣми возвышенными, благородными сторонами своего характера: своею способностью къ самоотверженію, глубокой любовью къ человѣчеству, энергіей Донъ-Кихотъ обязанъ самому себѣ, своей глубокой, отзывчивой на страданіе натурѣ; своей же каррикатурной стороной и сумасбродствами — главнымъ образомъ той нездоровой атмосферѣ увлеченія рыцарскими книгами, въ которой онъ жилъ, оторванности тогдашней интеллигенціи отъ дѣйствительной жизни, а отчасти, конечно, и своей впечатлительной натурѣ. «Матеріальная обезпеченность, говоритъ Мережковскій, являлась для людей привиллегированнаго класса источникомъ оторваннаго отъ жизни романическаго идеализма и безплодныхъ мечтательныхъ порывовъ». Вслѣдствіе отсутствія реальной дѣятельности, знанія жизни, дать которое, мнѣ кажется, можетъ только борьба съ нею изъ-за насущныхъ интересовъ, провинціальный гадальго, какъ напримѣръ и Донъ-Кихотъ, старался наполнить свое свободное время, которое

занимало «чуть ли не 365 дней въ году» искусственною жизнью книгъ. Отсюда пессимистическое отношеніе Донъ-Кихота къ настоящему; онъ презираетъ «развращенный вѣкъ», котораго онъ даже, какъ слѣдуетъ, и не знаетъ и идеализируетъ прошлое, когда «просто высказывались лучшіе порывы сердца; клевета и ложь не омрачали правды, и всюду царствовало святое правосудіе, не опасаясь пристрастія и корысти, одолѣвающихъ его нынѣ».

Такимъ образомъ въ книгѣ, а не въ дѣйствительной жизни искалъ Донъ-Кихотъ отвѣта на, вѣроятно, уже раньше мучившіе его вопросы о неестественномъ положеніи общества и средствахъ борьбы съ нимъ. Жажда дѣятельности, любовь къ человѣку, желаніе «защитить всѣхъ униженныхъ, оскорбленныхъ и гонимыхъ», вѣроятно, и тогда уже были въ немъ. Но его силы, страстная натура, требовавшія дѣла, борьбы съ существующимъ зломъ, за которое онъ считаетъ себя отвѣтственнымъ, не нашли нормальнаго примѣненія, что, мнѣ кажется, всегда связано со знаніемъ и пониманіемъ дѣйствительной жизни. Донъ-Кихотъ вѣроятно и тогда уже отрицательно относился къ настоящему, гдѣ онъ видѣлъ не мало зла; поэтому то онъ и искалъ отвѣта на свои запросы въ прошломъ; въ прошломъ же, въ среднихъ вѣкахъ, т.-е. вѣрнѣе въ литературѣ, отражавшей это прошлое, онъ и не могъ найти ничего болѣе привлекательнаго, чѣмъ странствующіе рыцари, въ которыхъ онъ и увидѣлъ спасителей человѣчества.

Что въ Донъ-Кихотѣ въ то время уже преобладала любовь къ человѣчеству и желаніе помочь ему, я заключаю изъ того, *что онъ обратилъ вниманіе именно на странствующее рыцарство, что его не увлекли блестящіе придворные рыцари.* Это показываетъ, что Донъ-Кихотъ не могъ блистать и наслаждаться жизненными благами въ то время, какъ кругомъ совершалось зло и несправедливости.

Заключеніе. Въ жизни, по моему, Донъ-Кихоты встрѣчаются рѣдко, но ихъ отраженія, отдѣльныя черты Донъ-Кихота очень часто.

«Какъ въ литературѣ, такъ и въ жизни находимъ мы отраженіе этого типа», говоритъ Гейне и въ этомъ мнѣ кажется и заключается отчасти вѣчное, общечеловѣческое значеніе Донъ-Кихота. *У него нѣтъ ни національности, ни возраста, ни времени.* Я думаю, что въ жизни каждаго человѣка бываютъ такіе моменты, когда въ немъ проявляются черты донъ-кихотизма. Нерѣдко, напримѣръ, люди передъ какой-нибудь трудностью сидятъ, или предпочитаютъ сидѣть въ клѣткахъ на волахъ, какъ Донъ-Кихотъ,

увѣряя и себя и другихъ, что они очарованы, вмѣсто того, чтобы обратиться къ собственнымъ силамъ и попытаться освободиться. Проявленіе донъ-кихотизма въ жизни можно указать даже не только на отдѣльныхъ лицахъ, но и на цѣлыхъ общественныхъ настроеніяхъ. Такъ напримѣръ отношеніе Донъ-Кихота къ настоящему и прошлому очень напоминаетъ мнѣ отношеніе къ прошлому славянофиловъ: *они, какъ и Донъ-Кихотъ жили не настоящимъ, а прошлымъ и на немъ строили свои теоріи.* У нихъ также слишкомъ сильно было развито воображеніе; старая *Русь, какъ она представлялась имъ — это та же несравнимая Дульсинея Донъ-Кихота, существовавшая въ дѣйствительности лишь въ образѣ простой крестьянки.* Вообще мнѣ кажется, чѣмъ здоровѣе атмосфера, окружающая извѣстное общество, чѣмъ цѣлесообразнѣе направлены его силы, тѣмъ менѣе поводовъ проявляться донъ-кихотизму, *вѣрнѣе — ненормальнымъ его сторонамъ.*

II. Гамлетъ:

Вступленіе.

Личность Гамлета; его основныя черты:

1) рефлексія, философскій складъ его ума;

2) переходъ Гамлета отъ оптимизма къ пессимизму; пессимизмъ Гамлета — настроеніе, вызванное разочарованіемъ въ идеалахъ;

3) отношеніе Гамлета къ долгу мести; причины бездѣйствія Гамлета; склонность къ философскимъ обобщеніямъ; отвращеніе къ жизни и др.;

4) черты эпохи Возрожденія;

5) Гамлетъ — не эгоистъ, а, напротивъ, человѣкъ, глубоко любящій человѣчество.

Заключеніе.

III. Значеніе Донъ-Кихотовъ и Гамлетовъ въ жизни.

Вопросъ относительно основной идеи «Гамлета» вызывалъ въ критикѣ массу разногласій. Я съ ними достаточно не знакома и судить о нихъ почти не могу.

Гете видитъ весь смыслъ и глубокое значеніе трагедіи въ бездѣйствіи Гамлета. Идея «Гамлета», по его мнѣнію, — это слабость воли при сознаніи долга; идея долга, возложеннаго на душу, которая не въ силахъ его выполнить. Бѣлинскій почти присоединяется къ Гете; онъ считаетъ, что идея «Гамлета» — это «слабость

воли, но только вслѣдствіе распаденія, а не по природѣ, при сознаніи долга». Я лично не могу вполнѣ опредѣленно выдѣлить основную мысль это гопроизведенія; хотѣлъ ли Шекспиръ показать главнымъ образомъ несоотвѣтствіе между свойствами души Гамлета и возложеннымъ (на него) долгомъ, или крушеніе оптимистическаго, идеальнаго міросозерцанія въ столкновеньи съ грубой дѣйствительностью — я не знаю.

1.

Одной изъ основныхъ чертъ личности Гамлета является преобладаніе въ немъ рефлексіи, анализа, способности къ размышленію. Гамлетъ отъ природы задумчивъ и склоненъ къ меланхоліи, какъ всѣ люди, жизнь которыхъ заключается въ нихъ самихъ; это натура созерцательная, погруженная въ себя. Изъ Виттенберга Гамлетъ принесъ критическую мысль, сознаніе относительности человѣческихъ сужденій, страстное стремленіе къ истинѣ. *Гамлетъ великолѣпно знаетъ и себя, и людей. Онъ постоянно наблюдаетъ за собой, вѣчно глядитъ внутрь себя.* Гамлетъ вообще необыкновенно наблюдателенъ: онъ разгадываетъ каждаго человѣка; *онъ замѣчаетъ малѣйшую фальшь въ отношеніи къ нему окружающихъ.* Онъ угадываетъ, что скрывается за преданными рѣчами Розенкранца и Гильденштерна. Это-то знаніе людей, знаніе ихъ недостатковъ и пошлости окружающей среды, мнѣ кажется, заставляютъ Гамлета страдать еще больше: когда Гильденштернъ неумѣло пытается выполнить свое порученіе — узнать отъ Гамлета причину его постоянной грусти и нравственнаго разстройства, Гамлетъ отлично понимаетъ его и вмѣсто (отвѣта) проситъ Гильденштерна сыграть на флейтѣ. На отказъ Гильденштерна онъ отвѣчаетъ: «видишь ли какую ничтожную вещь ты изъ меня дѣлаешь?... Ты не можешь заставить пѣть эту флейту. Думаешь ли ты, что на мнѣ легче играть чѣмъ на флейтѣ?» Въ этихъ словахъ я вижу не одно только оскорбленное достоинство, но страданіе отъ того, что подобный ему человѣкъ могъ такъ унизиться передъ нимъ.

Гамлетъ способенъ вѣрить только фактамъ; каждое жизненнсе явленіе, а также каждое собственное душевное Гамлета даетъ ему поводъ къ размышленію, къ его всестороннему изученію. Гамлетъ ко всему относится критически и повѣрить можетъ только въ то, что выдержитъ его всестороннюю критику. Гамлетъ привыкъ къ обобщенію каждаго отдѣльнаго факта, къ философскимъ построеніямъ: черепъ наводитъ Гамлета на мысль о контрастѣ между призрачными цѣлями жизни, къ которымъ страстно

стремятся люди, и конечной ея цѣлью; свой долгъ, долгъ мщенія за отца, — Гамлетъ, какъ мыслитель, понимаетъ гораздо шире: *онъ считаетъ себя обязаннымъ раскрыть всю преступность окружающаго его міра:* «Распалась связь временъ, зачѣмъ же я связать ее рожденъ?» *За частнымъ преступленіемъ Гамлетъ видитъ прежде всего всю глубину зла, въ которомъ погрязъ міръ.*

Нарушеніе долга матерью вызываетъ у него разсужденіе о женскомъ ничтожествѣ вообще и даже сомнѣніе въ человѣческомъ достоинствѣ: «Страшно, за человѣка страшно мнѣ».

Гамлетъ даже постоянно носитъ съ собой записную книгу, куда и записываетъ всѣ свои общія сужденія. Это преобладаніе философскаго начала приводитъ Гамлета къ скептицизму, къ сомнѣнію. Гамлетъ не выработалъ еще себѣ окончательнаго міровоззрѣнія; онъ постоянно колеблется между вѣрой и невѣріемъ, между твердымъ убѣжденіемъ и сомнѣніемъ. Гамлетъ то вѣритъ напримѣръ, въ безсмертіе души («что можетъ сдѣлать онъ душѣ моей, безсмертной, какъ онъ самъ»), то сомнѣвается въ немъ: «страхъ чего-то послѣ смерти» удерживаетъ его отъ самоубійства; порой онъ скептически относится къ религіи; въ концѣ же передъ поединкомъ говоритъ, что «и воробей не гибнетъ безъ воли Провидѣнья».

Этотъ философскій складъ мышленія, критическое отношеніе къ жизни, проявленія скептицизма отличаютъ Гамлета отъ Донъ-Кихота. Въ то время, какъ въ Донъ-Кихотѣ критическое начало только начинало проявляться, такъ какъ онъ еще не освободился отъ подчиненія авторитетамъ (рыцарскихъ книгъ, напримѣръ), въ Гамлетѣ критическое отношеніе къ окружающему, любовь къ философіи и обобщенію вполнѣ развиты. Донъ-Кихотъ не понимаетъ фактовъ дѣйствительной жизни и прибѣгаетъ къ фантазіи, Гамлетъ вѣритъ только имъ; *но самые факты для него блѣднѣютъ, потому что для Гамлета всякій фактъ расширяется въ идею.*

2.

Гамлетъ, какимъ мы его находимъ послѣ смерти отца и свальбы матери, — разочарованный въ жизни пессимистъ. Но пессимизмъ Гамлета — это не философская система, а только настроеніе, вызванное столкновеніемъ его идеалистическаго міровоззрѣнія съ жизнью и разочарованіемъ въ идеалахъ.

Живя въ Виттенбергѣ, Гамлетъ воображалъ, что идеалы чтутся на землѣ, что въ государственной жизни царитъ справедливость, а въ частной — вѣра и правда. Въ столкновеніи съ дѣйствитель-

ной жизнью его свѣтлое міросозерцаніе рушится: мать, въ которой онъ видѣлъ идеалъ женщины, забыла отца, дядя оказывается убійцей послѣдняго; его идеалъ женщины уничтоженъ; онъ и любовь къ ней поэтому относитъ къ тѣмъ «ничтожнымъ воспоминаніямъ», которыя должны оставаться въ его душѣ.

Гамлетъ обладаетъ страстной, необыкновенно впечатлительной натурой, онъ можетъ всецѣло отдаться опредѣленному настроенію: поэтому, чѣмъ сильнѣе было прежнее очарованіе и восхищеніе жизнью, тѣмъ глубже и тяжелѣе стало для него разочарованіе. Если прежде земля казалась ему «прекраснымъ созданіемъ», а небо «величественной кровлей, сверкающей огнемъ», то послѣ разоблаченій духа онъ смотритъ на «презрѣнный міръ», какъ на «опустѣлый садъ, негодныхъ травъ пустое достоянье», небо же кажется ему лишь «смѣшеніемъ ядовитыхъ паровъ»; въ человѣкѣ онъ видѣлъ прежде «красу міра, вѣнецъ всего земного», теперь же человѣкъ въ его глазахъ лишь «эссенція праха». Гамлетъ увидѣлъ, что его мечты о жизни и сама жизнь не одно и то же, что одно изъ двухъ должно быть ложно: у Гамлета ложь осталась за жизнью, и онъ начинаетъ, страдая отъ окружающаго зла, страдая за человѣка вообще, ненавидѣть «злой развратный вѣкъ, когда и добродѣтель должна просить прощенья у порока — да, ползать и молить, чтобъ онъ позволилъ ей творить ему добро».

Первое время у Гамлета даже сохранялись отчасти черты оптимизма: такъ, напримѣръ, его такъ поражаетъ самообладаніе преступнаго Клавдія, что онъ, пожалуй, даже нѣсколько наивно, удивляется, что «можно съ улыбкой вѣчною злодѣемъ быть» и записываетъ это.

Своимъ пессимистическимъ настроеніемъ Гамлетъ также отличается отъ Донъ-Кихота: Донъ-Кихотъ пессимистически относился къ настоящему, но онъ все таки видѣлъ спасеніе и счастье въ прошломъ. Гамлетъ же слишкомъ хорошо понималъ дѣйствительность, чтобы строить свое міросозерцаніе на прошломъ; въ настоящемъ же онъ ничего свѣтлаго не видѣлъ, *а въ будущее не успѣлъ повѣрить*.

Оба и Донъ-Кихотъ и Гамлетъ показываютъ, какъ несовмѣстимы, повидимому, съ жизнью высокіе, идеальные порывы. Донъ-Кихотъ до послѣдней минуты не сознаетъ несоотвѣтствія своихъ идеаловъ и жизни и сумасбродствуетъ изъ-за нихъ; Гамлетъ вполнѣ сознаетъ это несоотвѣтствіе и страдаетъ изъ-за этого, страдаетъ одиноко, принужденный скрывать свою душевную жизнь, такъ какъ даже лучшій другъ его Гораціо не понимаетъ, мнѣ кажется, его душевнаго переворота и страданій.

3.

Особенный интересъ представляетъ въ Гамлетѣ его отношеніе къ долгу, — долгу мести за отца — и вопросъ о причинахъ его бездѣйствія. Какъ я уже говорила раньше, Гамлетъ *вслѣдствіе особенностей своего умственнаго склада расширяетъ и осложняетъ свою задачу;* всякій на его мѣстѣ, тотъ же Гораціо, понялъ бы свой долгъ просто, какъ долгъ мщенія за отца, чего и требуетъ отъ него тѣнь. Гамлетъ же не удовлетворяется этимъ, его успѣло поразить зло, царящее въ Даніи; еще до появленія тѣни онъ негодуетъ на «похмѣлье и пирушки, которые марають насъ въ понятіи народа», его вѣра въ женщину, идеаломъ которой онъ считалъ мать, разрушена; разоблаченія же тѣни довершаютъ его разочарованіе; и Гамлетъ понимаетъ свой долгъ не какъ долгъ мстителя за отца только, но считаетъ себя призваннымъ выступить реформаторомъ безнравственной эпохи; это видно изъ его заключительныхъ словъ послѣ явленія тѣни: «распалась связь временъ, зачѣмъ же я связать ее рожденъ?» Этимъ и объясняется отчасти его дальнѣйшее отношеніе къ долгу мести: Гамлетъ уже не можетъ сосредоточиться исключительно на мщеніи Клавдію. Что пользы, что онъ уничтожитъ одного злодѣя, когда весь міръ, этотъ «опустѣлый садъ» полонъ «негодныхъ травъ», гдѣ все «пошло, пусто и ничтожно». Но все же Гамлетъ не отказывается отъ мести; онъ, *какъ истинный представитель эпохи Возрожденія*, привыкъ ко всему относиться критически, привыкъ довѣрять только факту: вотъ почему Гамлету недостаточно свидѣтельства тѣни, хотя это вовсе не значитъ, что онъ отказывается отъ самой мести; ему только нужно «основаніе потверже»: быть можетъ это былъ лишь сатана и «можетъ статься онъ сильный надъ скорбящею душой влечетъ его на вѣчную погибель». поэтому онъ съ помощью представленія испытываетъ короля. Убѣдившись же въ его виновности окончательно, Гамлетъ, по моему, медлитъ меньше; правда, онъ щадитъ молящагося Клавдія, такъ какъ не хочетъ «отправить злодѣя на небеса», такъ какъ самую смерть онъ не считаетъ наказаніемъ и считаетъ важнымъ лишь нравственное расположеніе души человѣка, но не медля ни минуты поражаетъ подслушивающаго Полонія, принимая его за «высшаго»[1]).

---

[1]) Очевидно, ученица имѣетъ въ виду слѣдующую сцену изъ трагедіи «Гамлетъ», (Дѣйствіе третье. Сцена IV):

Гамлетъ (Полонію, послѣ убійства).
Ты, жалкій, суетливый шутъ, прощай.
Тебя я *высшимъ* счелъ: возьми свой жребій!
Ты видишь, поспѣвать вездѣ — опасно.

Наконецъ передъ смертью, вскорѣ послѣ возвращенія въ Данію Гамлетъ окончательно рѣшаетъ смерть Клавдія и даже раненый спѣшитъ, прежде чѣмъ умереть, «освободить міръ отъ злодѣя».

Для меня интересенъ въ этомъ произведеніи также контрастъ въ отнотеніи къ мести Лаэрта и Гамлета: Лаэртъ также потерялъ отца насильственной смертью, но Лаэртъ не откладываетъ мщенія, въ сущности не злой человѣкъ, онъ, воспламенный жаждой мести готовъ «въ храмѣ мстить убійцѣ» и не останавливается передъ преступленіемъ, подлымъ убійствомъ; Гамлетъ же колеблется, сомнѣвается и медлитъ.

Бездѣятельность Гамлета объясняется различно: Гёте видитъ причину бездѣйствія Гамлета въ его слабости, Бѣлинскій объясняетъ его слабостью воли; только слабость воли онъ понимаетъ какъ «слѣдствіе распаденія, перехода изъ младенческой, безсознательной гармоніи духа въ дисгармонію и борьбу». Мнѣніе Гёте подтверждаютъ какъ будто бы и самъ Гамлетъ, его самобичеванія, упреки; самъ Гамлетъ объясняетъ свою медлительность слабостью: «Я голубь мужествомъ», говоритъ онъ, «и мнѣ обида не горька» и страдаетъ отъ сознанія невыполненнаго долга и разочарованія въ собственныхъ силахъ. Но я не согласна и съ Гамлетомъ. Дальше я постараюсь показать, что это натура безусловно сильная; самобичеванія же Гамлета лишь рисуютъ свойственное ему нетерпѣніе, тоску по возмездіи, стремленіе скорѣй увидѣть торжество справедливости. Гамлетъ человѣкъ безусловно сильный. «Его желчная иронія, его мгновенныя вспышки, его страстныя выходки въ разговорѣ съ матерью, гордое презрѣніе и нескрываемая ненависть къ дядѣ — все это свидѣтельствуетъ объ энергіи души», говоритъ Бѣлинскій. Гамлетъ не лишенъ *способности энергично дѣйствовать: онъ первый вскакиваетъ на корабль пиратовъ; быстро подмѣниваетъ письмо, посылаетъ на смерть Розенкранца и Гильденштерна.* Бездѣйствіе Гамлета я объясняю отчасти склонностью Гамлета къ философскимъ обобщеніямъ, которыя отвлекаютъ его отъ дѣйствительныхъ фактовъ, отчасти тѣмъ, что Гамлетъ перестаетъ дорожить жизнью. Жажда мести сама по себѣ есть жажда дѣятельности, а жажда дѣятельности есть жажда жизни; послѣдней же именно и нѣтъ у Гамлета, слѣдовательно не можетъ въ немъ быть интенсивна и первая. Еще до разоблаченій тѣни Гамлетъ подумываетъ самоубійствомъ избавиться отъ земныхъ разочарованій и страданій, отъ «пошлой, пустой, ничтожной» жизни. Его останавливаютъ религіозныя сомнѣнія; послѣ разговора съ тѣнью его еще больше начинаетъ мучить вопросъ о безцѣльности земной

жизни, и онъ не можетъ рѣшиться «быть или не быть». Такое отвращеніе къ жизни не можетъ, конечно, способствовать жаждѣ мести; съ другой стороны мучившіе его вопросы «быть иль не быть» опять отвлекаютъ его отъ единичныхъ фактовъ. Наконецъ Гамлету по натурѣ противна роль мстителя; это «душа, рожденная для добра», какъ говоритъ Бѣлинскій, а обстоятельства заставляютъ его карать преступленіе и осторожно бороться съ опаснымъ преступникомъ. Гамлетъ созданъ, по моему, для открытой, искренней дѣятельности: одна *изъ характерныхъ чертъ натуры Гамлета, — это желаніе искренности, правды въ словахъ и поступкахъ, отвращеніе ко всему ложному и неестественному.* Гамлетъ самъ такъ честенъ и благороденъ, что онъ и не подозрѣваетъ опасности, грозящей ему въ поединкѣ, хотя его и смущаетъ тяжелое предчувствіе, и онъ гибнетъ жертвою своей недовѣрчивости. Жизнь заставляетъ Гамлета бороться оружіемъ противниковъ: коварствомъ и хитростью, а на это Гамлетъ не способенъ.

Нельзя также не считаться съ исключительною трудностью положенія Гамлета: ему приходится дѣйствовать въ эпоху нравственнаго разложенія, когда «подгнило что-то въ Датскомъ королевствѣ», когда «распалась связь временъ», когда кругомъ царитъ ложь, лицемѣріе, низкопоклонство; противники же его — люди, не брезгующіе никакими средствами для достиженія своей цѣли. Гамлетъ понимаетъ окружающую среду: недаромъ онъ говоритъ, что «быть честнымъ на этомъ свѣтѣ, значитъ быть избраннымъ изъ 10000». Это то и принуждаетъ Гамлета притвориться безумнымъ и въ этомъ отношеніи Гамлетъ совершенно расходится съ Донъ-Кихотомъ. Донъ-Кихотъ не разсуждая исполняетъ то, что онъ считаетъ своимъ долгомъ; Гамлетъ же и здѣсь сомнѣвается, ищетъ. Донъ-Кихотъ вѣритъ въ «нѣчто незыблемое, вѣчное, въ истину, находящуюся внѣ отдѣльнаго человѣка» (Турген.) и дѣйствуетъ, Гамлетъ же *способенъ къ дѣйствію, но только къ дѣйствію, оправданному со всѣхъ многочисленныхъ точекъ зрѣнія, выставляемыхъ его мышленіемъ.*

Я не согласна съ Тургеневымъ, что «если бы сама истина предстала вопрощенною передъ глазами Гамлета, онъ не рѣшился бы поручиться, что это точно она, истина». Гамлетъ, по моему, принадлежитъ къ типу меланхоликовъ, т.-е. людей сильныхъ, но сосредоточенныхъ въ самихъ себѣ, склонныхъ къ мечтательности, а отсюда нѣсколько медленно приходящихъ къ опредѣленному міросозерцанію и взглядамъ. Прежнее оптимистическое міросозерцаніе разрушено, къ новому же Гамлетъ еще не успѣлъ притти, не успѣлъ выработать новые идеалы и отъ «дисгармоніи

и борьбы притти къ мужественной и сознательной гармоніи и самонаслажденію духа» (Бѣлинскій). За то же, во что Гамлетъ дѣйствительно повѣритъ, онъ можетъ бороться; повѣрить же мнѣ кажется Гамлетъ тоже можетъ, вѣрилъ же онъ раньше въ совершенство міра, человѣка и пр.

4.

Въ Гамлетѣ можно отмѣтить нѣкоторыя типичныя черты эпохи Возрожденія: критическое отношеніе къ жизни, религіозныя сомнѣнія, сознаніе относительности человѣческихъ сужденій и невозможности рѣшеній абсолютныхъ, которыя въ средніе вѣка авторитетно рѣшала церковь: «Есть многое на небѣ и землѣ, что и во снѣ, Гораціо, не снилось твоей учености»; дальше же онъ прямо говоритъ: «само по себѣ ничто ни дурно, ни хорошо; мысль дѣлаетъ его тѣмъ и другимъ».

5.

Тургеневъ считалъ Гамлета обратно Донъ-Кихоту представителемъ той «коренной центростремительной силы природы, по которой все живущее считаетъ себя центромъ творенія и на все остальное взираетъ какъ на существующее только для него». Я съ этимъ совершенно не согласна. Для себя лично Гамлетъ желаетъ немногаго: онъ «могъ бы заключиться въ орѣховую скорлупу и считать себя королемъ необъятнаго пространства, если бы не злые сны его». Гамлетъ, по мнѣнію Тургенева, представляетъ прежде всего анализъ и эгоизмъ, а потому и бездѣлье. «Онъ весь живетъ для себя, онъ эгоистъ», говоритъ Тургеневъ. «Онъ не находитъ ничего въ цѣломъ мірѣ, къ чему бы онъ могъ прилѣпиться душою. Любить Гамлета нельзя потому что онъ самъ никого не любитъ». Напротивъ, по моему, Гамлетъ слишкомъ много любитъ; если бъ онъ меньше любилъ людей, онъ не страдалъ бы такъ отъ окружающихъ его лжи и несовершенства. Гамлетъ считаетъ себя призваннымъ реформировать «вышедшее изъ колеи время»; если бъ Гамлетъ былъ эгоистомъ безъ сердца и безъ любви, какимъ его считаетъ Тургеневъ, какое бы ему было дѣло до всего окружающаго, зачѣмъ бы ему связывать «распавшуюся связь временъ». Неужели эгоистъ могъ бы такъ глубоко страдать изъ-за смерти отца? Гамлетъ горячо любитъ отца, онъ видитъ въ немъ «человѣка во всемъ значеніи слова», «подобнаго которому нельзя

найти» онъ любитъ въ отцѣ то «прекрасное и великое», къ чему всегда стремилась его душа. Гамлетъ мучительно скорбитъ о нравственномъ паденіи матери и до послѣдней минуты не перестаетъ любить ее: онъ пытается заставить ее раскаяться и измѣнить жизнь: «отбрось его (сердца) худую половину, живи чиста съ его чистѣйшей частью», говоритъ онъ ей. Наконецъ Гамлетъ привязанъ къ Гораціо и любитъ Офелію.

Тургеневъ считаетъ, что чувства Гамлета къ Офеліи «либо циничны, либо фразисты» и больше ничего. Я съ этимъ несогласна: Гамлетъ любитъ Офелію, но, какъ личность выдающаяся, любитъ съ крупными запросами, удовлетворить которымъ Офелія не можетъ. «Я не владѣю искусствомъ размѣрять свои вздохи, но вѣрь мнѣ, что я тебя глубоко люблю, моя милая», пишетъ онъ Офеліи; Офелія же, какъ благонравная дочь, передаетъ его письма Полонію. Гамлета стараются удалить отъ Офеліи: письма его къ ней не были приняты, видѣть ее онъ не могъ. Гамлетъ рѣшаетъ съ нею увидѣться, сильно взволнованный идетъ къ ней, не въ состояніи произнести ни слова. Онъ хватаетъ Офелію за руку, по ея разсказу, смотритъ въ лицо, стараясь, мнѣ кажется, найти въ ней сочувствіе, стараясь по глазамъ узнать ея душу; — и не находитъ въ ней ничего, кромѣ испуга: «я страшно испугалась», вотъ какъ поняла Офелія Гамлета, когда онъ хотѣлъ молча довѣрить ей свое горе. Гамлетъ, вѣроятно, понялъ ея испугъ и понялъ, что не найдетъ въ ней того, что искалъ. Дальнѣйшее же отношеніе къ ней Гамлета, полное горечи и сарказма, я считаю результатомъ того, что Гамлетъ со свойственнымъ ему знаніемъ людей угадываетъ, что Офелія служитъ орудіемъ въ рукахъ короля и Полонія, и негодуетъ на нее за это, хотя и не перестаетъ любить ее: когда онъ видитъ мертвую Офелію, то «однимъ нечаяннымъ восклицаніемъ: «но я любилъ ее, какъ сорокъ тысячъ братьевъ любить не могутъ» онъ открываетъ всю безконечность своей любви къ ней, все, что онъ прежде сознательно душилъ и скрывалъ въ себѣ» (Бѣлинскій).

Тургеневъ, сравнивая отношеніе Донъ-Кихота и Гамлета къ женщинѣ, считаетъ, что Донъ-Кихотъ любитъ Дульсинею возвышенной идеальной любовью; любовь же Гамлета къ Офеліи не признаетъ и считаетъ также лишь «занятіемъ самимъ собой».

По моему же, какъ я уже говорила раньше, Донъ-Кихотъ только воображаетъ себя влюбленнымъ изъ подражанія Амадису Гальскому и пр., Гамлетъ же дѣйствительно любитъ.

Наконецъ Тургеневъ говоритъ, что Гамлета нельзя любить. Но Гамлета любитъ Горацію, Марцелло и др., любитъ Офелія,

«слѣпо любитъ народъ», по словамъ Клавдія; народъ видитъ въ немъ: «языкъ ученаго, глазъ царедворца, героя мечъ, цвѣтъ и надежду царства, ума и нравовъ образецъ». Вообще мнѣ кажется Гамлета нельзя не любить.

Что касается ума и талантливости Гамлета, я этого доказывать не буду, такъ какъ это совершенно очевидно: Гамлетъ моментально понимаетъ своимъ умомъ тѣ характеры и положенія, съ которыми онъ имѣетъ дѣло и съ такой же быстротой подыскиваетъ для нихъ мѣткое выраженіе; Гамлетъ притворяется помѣшаннымъ, чтобы не возбудить подозрѣній въ королѣ, но среди своего мнимаго безумія даетъ доказательства рѣдкаго ума и глубокаго чувства.

Вообще въ Гамлетѣ выступаетъ типичный современный человѣкъ съ глубокимъ сознаньемъ противорѣчія между идеаломъ и окружающимъ міромъ, съ глубокимъ сознаніемъ разлада между своей личностью и задачей, съ тонкостью чувства, съ постояннымъ отсрочиваніемъ дѣйствія и, въ то же время, бѣшенымъ нетерпѣніемъ.

III.

Перейду теперь къ значенію Гамлета и Донъ-Кихота въ жизни. Донъ-Кихоты ведутъ за собой массу, представителемъ, которой является Санчо, и въ этомъ, по мнѣнію Тургенева, заключается чуть ли не главное ихъ значеніе. Я вполнѣ согласна, что Донъ-Кихотъ дѣйствительно ведетъ за собой массу. Исторія послѣдовательнаго перерожденія Санчо показываетъ торжество идеальныхъ началъ въ жизни, показываетъ, что идеализмъ даже въ смѣшной формѣ не проходитъ въ жизни безслѣдно. Мотивы, побудившіе Санчо въ первый разъ слѣдовать за Донъ-Кихотомъ, были корыстолюбивы, Санчо легковѣрно увлекся мечтой о губернаторствѣ, о почестяхъ и пр., поэтому отправился за Донъ-Кихотомъ. Въ началѣ романа Санчо радуется подвигамъ своего господина, только если въ результатѣ ему удается поживиться чѣмъ-нибудь; но постепенно отношеніе Санчо къ Донъ-Кихоту мѣнялось: сквозь корыстолюбивые расчеты все сильнѣе пробивалось чувство искренняго участія къ своему безумному господину; Санчо полюбилъ Донъ-Кихота, хотя и не пересталъ считать его безумцемъ; за «голубиное сердце», за «необыкновенную доброту» Санчо начинаетъ «любить Донъ-Кихота пуще зѣницы ока и не можетъ бросить его, сколько бы онъ ни сумасбродствовалъ».

Но я не согласна, что Донъ-Кихоты полезны массѣ. «Мужикъ слѣпо вѣритъ барину, говоритъ Мережковскій, баринъ слѣпо вѣритъ въ сказки, вычитанныя изъ книгъ. Слѣпой ведетъ слѣпого — по евангельской истинѣ оба они упадутъ въ яму», и я вполнѣ присоединяюсь къ Мережковскому. Оба гибнутъ отъ отсутствія критической мысли.

«Гамлеты, по мнѣнію Тургенева, безполезны массѣ, они ей ничего не даютъ, они ее никуда вести не могутъ, потому что сами никуда не идутъ». Гамлеты ничего не находятъ, ничего не изобрѣтаютъ, говоритъ Тургеневъ, и не оставляютъ за собой никакого слѣда». Я съ этимъ несогласна; да и самъ Тургеневъ дальше себѣ отчасти противорѣчитъ: «одна изъ важнѣйшихъ заслугъ Гамлетовъ состоитъ въ томъ, что они образуютъ и развиваютъ людей, подобныхъ Горацію, людей, которые принявъ отъ нихъ сѣмена мысли, оплодотворяютъ ихъ въ въ своемъ сердцѣ и разносятъ ихъ потомъ по всему міру». *Тургеневъ очень вѣрно, по моему, опредѣляетъ взаимоотношенія Гораціо и Гамлета, но онъ себѣ противорѣчитъ: здѣсь онъ признаетъ заслугу Гамлетовъ, а раньше говорилъ, что они «проходятъ, не оставляя за собой никакого слѣда».*

Затѣмъ Тургеневъ восторгается отсутствіемъ анализа, расчетливости въ альтруизмѣ Донъ-Кихота: Донъ-Кихоты потому только и приносятъ пользу и подвигаютъ людей, по мнѣнію Тургенева, что «видятъ и знаютъ одну лишь точку, часто даже не существующую въ томъ образѣ, какой они видятъ; безъ Донъ-Кихотовъ человѣчество не подвигалось бы впередъ; Донъ-Кихотъ вѣритъ, вѣритъ крѣпко безъ оглядки». «Кто жертвуя собой вздумалъ бы сперва расчитывать и взвѣшивать, говоритъ Тургеневъ, всѣ послѣдствія, всю вѣроятность пользы своего поступка, тотъ едва ли способенъ на самопожертвованіе». Я съ этимъ несогласна. Героизмъ въ практической жизи оцѣнивается не только по нравственному побужденію, но и по разумнымъ средствамъ и ясному сознанію цѣли подвига, пользы его для человѣчества. *Я считаю, что только тотъ и способенъ на истинное, цѣнное для человѣчества самопожертвованіе, кто относится къ нему вполнѣ сознательно и разумно.* Да и самый романъ показываетъ, мнѣ кажется, несостоятельность теоріи Тургенева: Донъ-Кихотъ обладаетъ громадной силой любви и способностью жертвовать, вѣрой въ идеалъ, знаніемъ «смысла жизни»; несмотря на все это любовь его гибнетъ безполезно. *Идеаламъ Донъ-Кихота не достаетъ, практической, научной провѣрки, его уму — скептическаго анализа, подвигамъ и чувству — руководящаго начала разума.* И своимъ

анализомъ, вѣчнымъ исканіемъ истины, неудовлетворенностью Гамлеты, по моему, ближе стоятъ къ истинѣ, чѣмъ Донъ-Кихоты. Вообще же я согласна съ Мережковскимъ, что «будущее принадлежитъ не Донъ-Кихотамъ, а тѣмъ истиннымъ героямъ, которые сумѣютъ соединить чувство съ разумомъ, глубокую вѣру съ анализомъ скептической науки, страстный порывъ любви съ трезвымъ, спокойнымъ расчетомъ пользы».

ПРИЛОЖЕНІЕ ЧЕТВЕРТОЕ.

Краткій списокъ нѣкоторыхъ книгъ для преподающихъ родной языкъ въ средней школѣ.

Общіе педагогическіе вопросы.

К. Ушинскій. Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія.

В. Стоюнинъ. Педагогическія сочиненія. С.-Пб. 1892.

гр. Л. Толстой. IV т. Педагогическія сочиненія.

Дж. Локкъ. Мысли о воспитаніи. Пер. А. Басистова. М. 1896.

Эд. Юмансъ. Новѣйшее образованіе, его мысли и требованія. С.-Пб. 1867.

Г. Спенсеръ. Воспитаніе умственное, нравственное и физическое. М. 1900.

Н. И. Пироговъ. Сочиненія (Вопросы жизни), 2-го тома. С.-Пб. 1900.

А. Нечаевъ. Очеркъ психологіи для воспитателей и учителей, ч. I и II. С.-Пб. 1904 и 1908.

У. Джемсъ. Психологія въ бесѣдахъ съ учителями. Переводъ пр.-доц. В. Н. Ивановскаго. М. 1906.

Dr. W. A. Lay. Experimentelle Didaktik, ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat. Leipzig. 1905.

В. А. Лай. Экспериментальная дидактика. Пер. подъ редакціею А. Нечаева. С.-Пб. 1905.

W. Münch. Zukunftspädagogik. Utopien, Ideale, Möglichkeiten. Berlin. 1906.

В. Мюнхъ. Будущая школа. Пер. Кондратьева. М. 1906.

W. Münch. Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart. Berlin. 1906.

В. Мюнхъ. Родители, учителя и школы нашего времени. Пер. Л. Золотаревой. М. 1908.

P. Hüssfeld. Die Erziehung der deutschen Jugend. Berlin. 1890.

Alwin Reinstein. Die Frage im Unterricht. Leipzig. 1886.

Т. Циглеръ. Очеркъ общей педагогики. Пер. подъ редакціею М. Лихарева. С.-Пб. 1903.

E. Meumann. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig. 1907.

Проф. Эрнстъ Мейманнъ. Лекціи по экспериментальной педагогикѣ, въ трехъ частяхъ. Пер. подъ редакціею прив.-доц. Н. Д. Виноградова. М. 1909.

V. Rein. I. Fr. Herbart als Pädagog. Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik.

Penzig. Ernste Antworten auf Kinderfragen. Berlin. 1897.

Руд. Пенцигъ. Серьезные отвѣты на дѣтскіе вопросы. Пер. Л. А. Гурладій-Васильевой. С.-Пб. 1911.

Ernst Wagner. Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts. Langensalza.

М. Гюйо. Воспитаніе и наслѣдственность. Пер. Нахамкиса. С.-Пб. 1899.

Crouset. Maîtres et parents. Paris. 1906.

Renan. Part de la famille et de l'Etat dans l'éducation.

Bouillot. La coopération du lycée et de famille.

E. V. Degraff. A. M. The schoolroom guide to methods of etaching. 127. ed. Syracuse. 1904.

А. Обуховъ. Свободное воспитаніе и дисциплина, «Вѣстникъ Восп.». 1909, № 6 и 7.

P. Natorp. Sozialpädagogik. Stuttgart. 1904.

П. Наторпъ. Философія, какъ основа педагогики. М. 1910.

Проф. П. Монро. Исторія педагогики. 2 части. Пер. подъ ред. прив.-доц. Н. Д. Виноградова. Москва. 1911.

Общія свѣдѣнія объ языкѣ.

Arsène Darmsteter. La vie des mots étudiée dans leurs significations. Paris.

W. D. Withney. La vie du langage. Paris. 1892.

R. Loewe. Germanische Sprachwissenschaft.

Овсяннико-Куликовскій. Синтаксисъ русскаго языка. С.-Пб.

А. Потебня. Изъ записокъ по русской грамматикѣ. Харьковъ. 1888.

Поржезинскій Введеніе въ языковѣдѣніе. М. 1907.

Его же. Элементы языковѣдѣнія и исторіи русскаго языка. Пособіе для старш. классовъ средней школы. М. 1910.

Томсонъ. Общее языковѣдѣніе. Одесса. 1906.

Богородицкій. Общій курсъ русской грамматики. «Изъ университетскихъ чтеній». Казань. 1904.

Прив.-доц. Н. Дурново и прив.-доц. Д. Ушаковъ. Хрестоматія по великорусской діалектологіи. Пособіе для преподаванія русскаго языка въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ. М. 1910.

Д. Н. Ушаковъ. Прив.-доц. Моск. универс. Русское правописаніе. (Очеркъ его происхожденія, отношенія его къ языку и вопроса объ его реформѣ). М. 1911.

Школа и ея исторія.

Fr. Paulsen. Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, mit besonderer Rücksicht auf den klassichen Unterricht. Berlin. 1896.

Fr. Paulsen. Die höheren Schulen und das Universsitätstudium im 20. Jahrhundert. Braunschweig. 1901.

Фр. Парльсенъ. Германскіе университеты. С.-Пб. 1904.

Н. Сперанскій. Очеркъ исторіи средней школы въ Германіи. М. 1898.

Н. Сперанскій. Очерки по исторіи народной школы въ Зап. Евр. М. 1896.

Ек. Янжулъ. Американская школа. С.-Пб. 1905.

Фр. Паульсенъ. Историческій очеркъ развитія образованія въ Германіи. (Переводъ подъ редакціей Н. В. Сперанскаго). М. 1908.

В. Оствальдъ Великіе люди. Пер. Кваша. С.-Пб. 1910.

Методика.

К. Ушинскій. Руководство къ преподаванію по «Родному Слову», ч. I и II.

Ѳ. Буслаевъ. О преподаваніи отечественнаго языка. М. 1867.

В. П. Шереметевскій. Сочиненія. М. 1897.

Д. И. Тихомировъ. Чему и какъ учить на урокахъ родного языка въ начальной школѣ. Методика. Москва.

А. Филоновъ. Современное преподаваніе словесности. С.-Пб. 1870.

В. Острогорскій. Бесѣды о преподаваніи словесности. М. 1886.

Стоюнинъ. О преподаваніи литературы.

А. Незеленовъ. О преподаваніи русской словесности.

Бэнъ. Стилистика. Переводъ Грузинскаго. М. 1886. (Распродано).

Житецкій. Теорія сочиненій съ хрестоматіей. Кіевъ. 1904.

Jos. Seemüller. Zur Methodik des deutsch. Unterr. in der V. Kl. Wien. 1885.

— Der deutsche Sprachunterricht am Obergymnasium. Wien.

E. von Sallwürk. Die zeitgemässe Gestaltung des deutschen Unterrichts.

O. Anthes. Dichter und Schulmeister. Von der Behandlung dichterischer Kunstwerke.

R. Lehmann. Der deutsche Unterricht (Eine Methodik für höhere Lehranstalten). Berlin. 1897.

Arnold Ohlert. Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. Hannover. 1893.

B. Hildebrand. Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung. Leipzig. 1887. (Пер. Якушкина распроданъ).

Laas. Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Berlin. 1886.

R. H. Hiecke. Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig. 1889.

W. Münch. Eigenart und Aufgaben des deutschen Unterrichts am Realgymnasium. Berlin. 1888.

B. Matthias. Aufsätze aus Oberklassen.

— Geschichte des deutschen Unterrichts.

R. Ausfild. Deutsche Aufsätze für die höhere Mädchenschule.

Laas. Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen. Theorie und Materialien. Berlin. $187^{7}/_{8}$.

Erdmann und Raymond Dodge. Psychologische Untersuchungen über das Lesen auf experimenteller Grundlage. Halle. 1898.

Dr. W. A. Lay. Führer durch den Rechtschreib-Unterricht, gegründet auf psychologische Versuche. Wiesbaden. 1905.

Кл. Тихомировъ. Экспериментальныя наблюденія надъ памятью правописанія. (Подробное описаніе опытовъ Лая и Гагенмюллера). «Вѣст. Восп.». 1902, № 3 и слѣд.

Ern. Legouvé. L'art de la lecture. Paris.

Ern. Legouvé. La lecture en action. Paris.

В. Острогорскій. Выразительное чтеніе. Пособіе для учителей и учащихся. С.-Пб. 1885.

Д. Коровяковъ. Этюды выразительнаго чтенія. С.-Пб.

I. Loos. Das Chorsprechen in der Schule. Eine Betrachtung zur Geschichte des Unterrichts. Prag. 1889.

Gust. Lanson. Conseils sur l'art d'écrire. Paris. 1906.

A. Pelissier. Premiers principes du style et de compositions. Paris. 1902.

Педагогическая Академія. Н. В. Чеховъ. Дѣтская литература. Москва. 1910 г.

— Методы первоначальнаго обученія. Сост. Н. К. Кульманъ, С. И. Шохоръ-Троицкій, В. К. Петрова и С. Ф. Знаменскій. Москва. 1910.

Труды перваго съѣзда преподавателей русскаго языка въ военно-учебныхъ заведеніяхъ. С.-Пб. 1904.

Труды курсовъ для учителей средней школы. С.-Пб. 1908.

Ежегодникъ С.-Петербургскаго восьмиклассного коммерческаго училища въ Лѣсномъ. С.-Пб. 1908.

Ц. и В. Балталонъ. Воспитательное чтеніе. 2-е изд. М. 1911.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стран.

Предисловіе III

I. Методика и ея значеніе 1

Общія замѣчанія. — Значеніе методики въ учебныхъ заведеніяхъ разныхъ степеней. — Экспериментальная психологія и преподавательскій опытъ, какъ источники методики. — Возраженія преподавателей свободной школы противъ методики. — Подготовка преподавателя родного языка. — Значеніе личности преподающаго.

II. Задачи средней школы 23

Школа и общество. — Взглядъ на среднюю школу, какъ на подготовляющую къ высшей. — Степень возможности научной работы въ средней школѣ. — Спорныя и безспорные научныя свѣдѣнія, какъ предметъ преподаванія въ средней школѣ. — Единство образованія въ школахъ разныхъ степеней. — Потребности возраста людей, учащихся въ средней школѣ. — Ученическіе журналы. — Основные выводы.

III. Мѣсто родного языка среди другихъ предметовъ преподаванія въ средней школѣ 38

Взглядъ на преподаваніе родного языка прежде и теперь. — Роль языка въ духовной жизни человѣка. — Мѣсто родного языка въ первоначальномъ обученіи и въ среднемъ образованіи человѣка. — Родной языкъ и національное воспитаніе.

IV. Современный русскій языкъ, какъ предметъ преподаванія въ средней школѣ 51

Языкъ въ горизонтальномъ и вертикальномъ разрѣзѣ. — Литературный языкъ, какъ предметъ изученія въ средней школѣ. — Школьно-академическій языкъ. — Значеніе литературнаго языка, какъ объединяющаго начала въ національной жизни. — Народный языкъ. — Личный языкъ учащихся.

V. Историческое преподаваніе родного языка въ средней школѣ. 68

Положеніе вопроса. — Возраженія противъ возможности историческаго изученія въ средней школѣ. — Церковно-славянскій языкъ и комментаріи къ памятникамъ древней русской литературы. — Элементарный курсъ исторіи русскаго языка въ средней школѣ.

Стран.

VI. Грамматика и ея значеніе въ общемъ образованіи человѣка. 81

Современные взгляды общества на грамматику. — Научныя возраженія противъ школьной грамматики. — Что въ грамматикѣ схоластическаго? — Педагогическія возраженія противъ школьной грамматики.— Образовательное значеніе грамматики.— Пріемы преподаванія грамматики. — Грамматическій разборъ.

VII. Обученіе правописанію 103

Орѳографія и языкъ. — Вопросъ объ упрощеніи правописанія. — Должно ли правописаніе основываться на сознательномъ или механическомъ усвоеніи? — Списываніе, чтеніе, письмо (зрительные) диктанты, орѳографическіе словари, провѣрочные диктанты, какъ средства обученія орѳографіи. — Исправленіе ошибокъ въ правописаніи.

VIII. Объяснительное и выразительное чтеніе. 130

Понятіе — объяснительное чтеніе. — Два рода объяснительнаго чтенія. — Роль хрестоматіи въ объяснительномъ чтеніи. — Современное направленіе школьныхъ хрестоматій. — Условія выбора статьи для объяснительнаго чтенія и пріемы его веденія. — Способъ пользованія силами учащихся. — Какъ вызвать въ учащихся интересъ къ выразительности чтенія? — Пріемы обученія выразительному чтенію и выборъ произведеній. — Чтеніе по ролямъ и хоромъ. — Объяснительное и выразительное чтеніе.

IX. Ученическія сочиненія 167

Общія замѣчанія о постановкѣ сочиненій въ средней школѣ. — Нѣсколько замѣчаній о постановкѣ ученическихъ сочиненій въ Германіи, Франціи и Америкѣ. — Описаніе, повѣствованіе и разсужденіе, какъ виды ученическихъ сочиненій. — Опытъ А. П. Нечаева. — Сочиненіе въ дѣтскомъ возрастѣ (примѣръ). — Опыты Леклерка и Бинэ. — Характеристика, какъ видъ ученическаго сочиненія (примѣры). — Только ли учитель русскаго языка долженъ задавать сочиненія? — Примѣры дѣтскихъ сочиненій. — Возраженія противъ дѣтскихъ сочиненій. — Вопросъ объ одной или нѣсколькихъ темахъ для класса. — Постановка темъ. — Примѣръ ученическаго сочиненія въ связи съ вопросомъ о постановкѣ темъ. — Свобода выраженія личности учащагося въ сочиненіи. — Устныя сочиненія. — Картины, какъ матеріалъ для устныхъ сочиненій. — Примѣры. — «Живыя группы», какъ матеріалъ для ученическихъ сочиненій. — Пріемы веденія устныхъ сочиненій. — Письменныя сочиненія: классныя и домашнія. — Сочиненія въ восьмомъ классѣ женскихъ гимназій. — Обзоры матеріала для сочиненій (примѣръ). — Постановка темъ по отвлеченнымъ вопросамъ. — Нѣкоторые пріемы веденія сочиненій. — Выдача письменныхъ сочиненій въ классѣ. — Итоги.

Стран.

X. Переводы съ иностранныхъ языковъ въ цѣляхъ обученія родному 258

Переводы и формальное образованіе. — Возраженія противъ переводовъ, какъ средства обученія родному языку. — Положительныя стороны переводовъ. — Переводы съ французскаго. — Примѣры и пріемы. — Переводы съ нѣмецкаго. — Примѣры и пріемы. — Итоги.

XI. Къ вопросу о преподаваніи исторіи русской литературы въ средней школѣ 280

Содержаніе и методологія предмета. — Буслаевъ, Тихонравовъ и Стоюнинъ о преподаваніи исторіи русской литературы въ средней школѣ. — Значеніе древней русской литературы въ курсѣ средней школы. — «Домострой», какъ примѣръ. — Переводы древнихъ памятниковъ, какъ предметъ изученія въ курсѣ исторіи русской литературы. — Роль учебника. — Хрестоматія и цѣльныя произведенія писателей. — Рефераты въ старшихъ классахъ.

XII. Къ вопросу о веденіи литературныхъ бесѣдъ въ средней школѣ 293

Два теченія во взглядахъ на постановку бесѣдъ. — Условія выбора темы для бесѣды. — Участіе въ бесѣдахъ учащихъ и учащихся. — Способъ постановки вопросовъ. — Объемъ и качества избираемыхъ произведеній. — Руководство бесѣдами. — Значеніе бесѣдъ.

XIII. Нѣсколько совѣтовъ начинающимъ преподавать 301

ПРИЛОЖЕНІЯ.

Приложеніе первое: 307

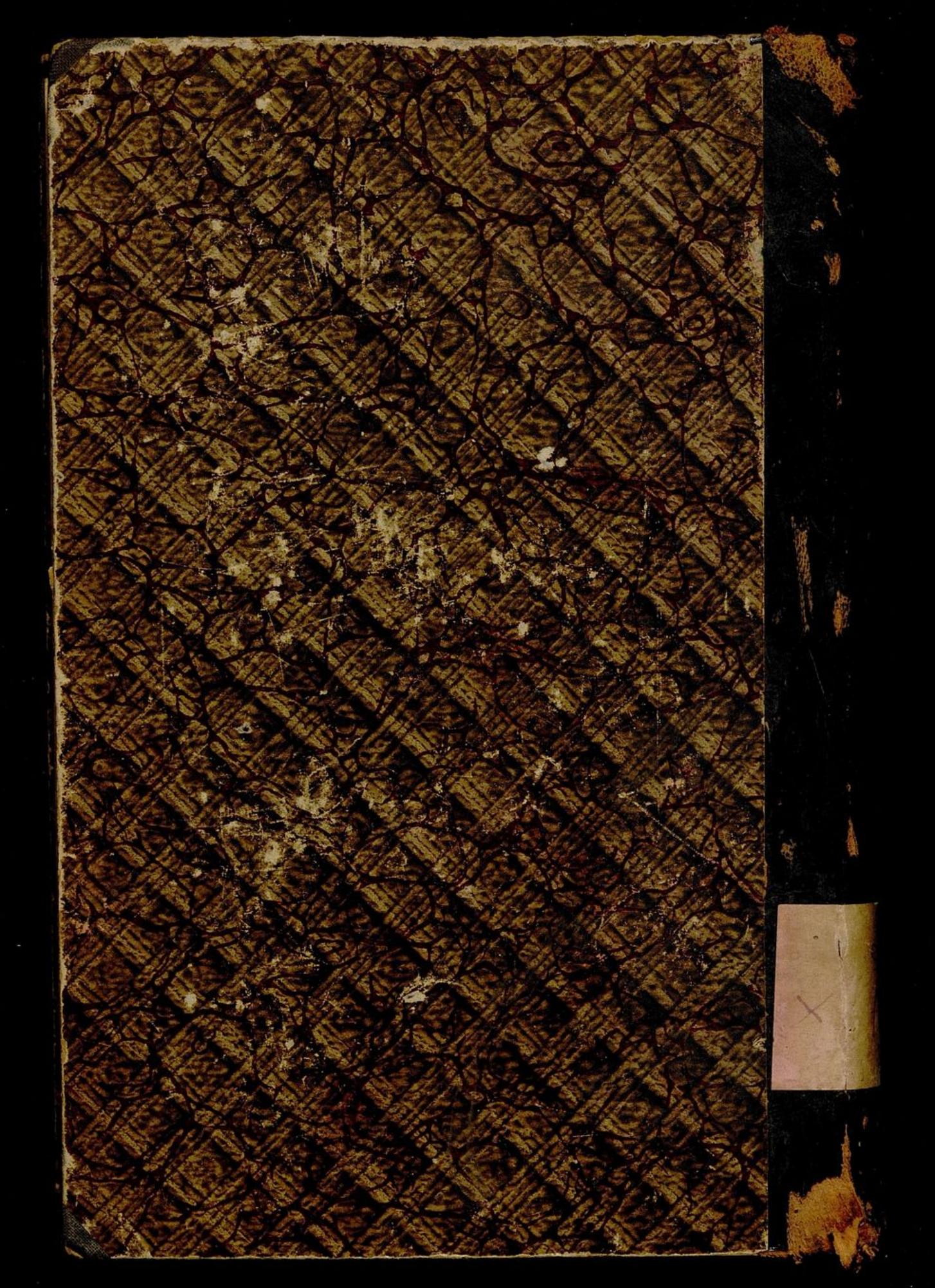
Темы для ученическихъ сочиненій.

Приложеніе второе: 319

Темы для литературныхъ бесѣдъ (съ вопросами, поставленными учащими и учащимися).

Приложеніе третье: 337

Тексты ученическихъ сочиненій.

Приложеніе четвертое: 431

Краткій списокъ книгъ, пригодныхъ для преподавателя родного языка.